

REVUE SEMESTRIELLE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION



Contextes
et
Didactiques

« **Didactique des langues en contexte** »

NUMÉRO 7

de la Revue « *Contextes et Didactiques* »

Coordonné par
Olivier-Serge CANDAU

Juin 2016

POLITIQUE EDITORIALE

La revue « *Contextes et Didactiques* » est une revue numérique semestrielle internationale en libre accès. La diversité, la coexistence, voire la confrontation de contextes de différentes natures jouent un rôle fondamental dans de nombreuses situations d'enseignement. Depuis les contextes historiques, géographiques, écologiques, sociolinguistiques, et culturels notamment, et leurs interactions en contextes didactiques, la revue « *Contextes et Didactiques* » publie des articles qui rendent compte de cette dimension encore peu explorée sous toutes ses facettes (interculturalité, multilinguisme, identité, symbolique, institution) en proposant des recherches empiriques, des comptes-rendus de pratiques innovantes, des analyses de dispositifs didactiques, des revues de littérature et des réflexions théoriques liés aux interactions entre une pluralité de contextes et de situation d'éducation, de formation et d'apprentissage. La revue accorde une attention particulière aux travaux portant sur les questions de contextualisation didactique dans des situations post-coloniales, des territoires ultrapériphériques français et plus généralement dans les pays de la Francophonie, mais s'intéresse à toutes situations spécifiques mettant en évidence des décalages entre les prescriptions institutionnelles, les contextes d'enseignement et les conceptions des acteurs, ou « effets de contextes », et contribuant à leur identification et leur prise en considération dans les processus d'enseignement, d'apprentissage et de formation. Ainsi, la revue est ouverte à toute contribution traitant des questions de didactique en prise avec différents éléments contextuels.

Les propositions de contributions sont à envoyer au secrétariat de la revue (contextes.didactiques@espe-guadeloupe.fr), ainsi qu'au(x) responsable(s) de chaque numéro thématique dans les délais impartis (cf. Appels à contributions). Les appels à contribution sont lancés deux fois par an, en juin et en décembre. La revue « *Contextes et Didactiques* » publie aussi occasionnellement des textes hors thématiques dans une rubrique *varia*. La revue est dotée d'un comité de rédaction et d'un comité scientifique constitués d'experts garants de la qualité des articles publiés. Les articles reçus font l'objet d'une double évaluation en aveugle par le comité scientifique. Ce dernier a la charge de lire les manuscrits soumis, de les expertiser et de proposer les modifications qu'il estime nécessaire en vue de leur publication. La revue n'est pas responsable des manuscrits qui lui sont envoyés. L'envoi des documents implique l'accord de l'auteur pour leur publication. Les textes et les images publiés dans la revue engageant la responsabilité de leurs seuls auteurs.

Historique de la revue

L'ancienne revue intitulée « *Recherches et Ressources en Éducation et Formation* » créée en 2007 par des enseignants-chercheurs en Didactique de l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Guadeloupe, et publiée annuellement sous forme papier par le CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) de Guadeloupe a changé en 2014, de titre et de format éditorial pour devenir une revue semestrielle en sciences de l'éducation et en ligne, intitulée : « *Contextes et Didactiques* ». Cette revue est soutenue par l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) de l'académie de Guadeloupe de l'université des Antilles et par le Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (CRREF EA 4538). La consultation et le téléchargement des numéros précédents et des articles sont gratuits et s'effectuent en ligne sur le site de la revue (<http://web.espe-guadeloupe.fr/la-recherche/revue-contextes-et-didactiques/>).

Les trois premiers numéros sont également en vente et disponibles en version papier au CRDP de Guadeloupe (Route de la Documentation, Lotissement Petit Acajou, BP 385, 97183 Abymes Cedex) et sur sa boutique en ligne : <http://www.cndp.fr/crdp-guadeloupe/>.

Types de contributions

La revue « contextes et didactiques » publie :

- des travaux de recherche empirique et des résultats originaux ;
- des revues de littérature et des approches théoriques ;
- des comptes-rendus critiques d'innovations pédagogiques ;
- des comptes-rendus d'ouvrages scientifiques ;
- des présentations de thèses, de colloques et de manifestations scientifiques.

Public concerné

La revue « *Contextes et Didactiques* » s'adresse à un large public : chercheurs, formateurs, enseignants, étudiants, professionnels de l'éducation.

Partenaires

- ESPE de l'Académie de Guadeloupe
- Université des Antilles
- Le Rectorat de l'académie de la Guadeloupe
- Centre de Recherches et de Ressources en Education et Formation (EA-4538)

ORGANIGRAMME DE LA REVUE

Directeur de publication

- Antoine DELCROIX, Université des Antilles

Secrétariat de rédaction

- Frédéric ANCIAUX, Université des Antilles
- Béatrice JEANNOT-FOURCAUD, Université des Antilles

Comité de rédaction

- Jacqueline BOURDEAU, Télé université, Québec (TELUQ), Canada
- Thomas FORISSIER, Université des Antilles
- Laurent GAJO, Université de Genève, Suisse
- Muriel MOLINIÉ, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3
- Marie-Paule POGGI, Université des Antilles

Comité scientifique

- Michel ACACIA, Université d'État d'Haïti, Haïti
- Sophie ALBY, Université de la Guyane
- Christian ALIN, Université de Lyon 1
- Philippe BILAS, Université des Antilles
- Régis BLACHE, Université des Antilles
- Christos CLAIRIS, Université de Paris 5
- Denis COSTAOUEC, Université de Paris 5
- Jean-Baptiste COYOS, Université de Bordeaux 3 et de Pau
- Robert DAMOISEAU, Université des Antilles
- Jacques DUMONT, Université des Antilles
- Colette FEUILLARD, Université de Paris 5
- Diane GERIN-LAJOIE, Université de Toronto, Canada
- Françoise GUERIN, Université de Paris 4
- Marie-Christine HAZAËL-MASSIEUX, Université d'Aix-en-Provence
- Christine HELOT, Université de Strasbourg
- Gabriel LANGOUËT, Université de Paris 5
- Joël LEBEAUME, Université de Paris 5
- Mylène LEBON-EYQUEM, Université de la Réunion
- Danièle MANESSE, Université de Paris 3
- Jean-Louis MARTINAND, École Normale Supérieure
- Yves MAZABRAUD, Université des Antilles
- Alain MERCIER, Institut Français de l'Éducation
- Sébastien RUFFIÉ, Université des Antilles
- Jean-Pierre SAINTON, Université des Antilles
- Jean-Claude SALLABERRY, Université Montesquieu-Bordeaux 4
- Laurence SIMONNEAUX, École Nationale de Formation Agronomique
- Jocelyne TROUILLOT-LÉVY, Université Caraïbe, Haïti
- Frédéric TUPIN, Université de la Réunion

RECOMMANDATIONS AUX AUTEURS

La revue « *Contextes et Didactiques* » est publiée en français, mais des contributions d'intérêt majeur peuvent être acceptées en anglais, espagnol et créole. Les soumissions se font par voie électronique à l'adresse du coordonateur du numéro (cf. numéros en préparation) et à celle de la revue : contextes.didactiques@espe-guadeloupe.fr

Les manuscrits proposés doivent être originaux et ne pas être soumis simultanément à une autre revue. Une feuille de style est disponible et téléchargeable sur le site de la revue (<http://web.espe-guadeloupe.fr/la-recherche/revue-contextes-et-didactiques/>) afin de mettre les contributions aux normes rédactionnelles. Une page de présentation doit accompagner le manuscrit comprenant :

- un titre,
- la liste des auteurs avec leurs noms et prénoms en entier,
- leur institution de rattachement, l'adresse de correspondance, et leur adresse électronique,
- un résumé de 250 mots environ en français et en anglais indiquant les éléments essentiels du travail,
- une liste de 5 mots clés en français et en anglais.

La forme de présentation préférée est un fichier sous format .doc, .docx, .txt, .rtf, .odt envoyé en tant que pièce jointe dans un courriel. Dès leur réception, les articles sont confiés pour évaluation anonyme à deux experts du comité scientifique de la revue ou choisi par le comité de rédaction en fonction de ses compétences. Les deux expertises sont renvoyées à l'auteur dans les deux mois suivant la réception de l'article. Dans le cas de deux évaluations contradictoires, le comité de rédaction se réserve le droit de soumettre le manuscrit à un troisième expert. Une fois l'article accepté pour publication, un formulaire de transfert de droits est envoyé à l'auteur. Ce formulaire est à signer et à renvoyer au comité de rédaction.

La correspondance s'effectue avec l'auteur cité en premier. Chaque présentation doit être accompagnée d'une lettre de l'auteur mentionnant que :

- le manuscrit n'est pas et ne sera pas soumis à une autre publication ;
- que tous les cosignataires de l'article ont lu et approuvé l'article présenté.

La liste des références bibliographiques est organisée par ordre alphabétique en fin d'article. Toutes les références citées dans le corps du texte doivent nécessairement y figurer. La présentation des références bibliographiques doit suivre les normes APA (version française).

Des notes de bas de page sont acceptées, ainsi que des figures, des tableaux et des images.

SOMMAIRE

Éditorial	p. 6
Olivier-Serge CANDAU	
Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat	p. 8
Philippe BLANCHET	
Enseignement des langues en Angleterre : variation de la terminologie <i>en contexte</i>	p. 15
Émilie KASAZIAN	
Interactions plurilingues et situation collaborative : l'exemple de lycéens saint-martinois	p. 25
Olivier-Serge CANDAU	
Analyse multimodale des relances enseignantes en classes de français langue première et langue seconde	p. 36
Brahim AZAOUI	
La question du contexte dans l'enseignement en français : Le cas des écoles confessionnelles dites « bilingues » en Égypte	p. 48
Marjorie PÉGOURIÉ-KHELLEF	
Formes et fonctions des alternances codiques dans l'enseignement bilingue de Serbie : l'exemple de trois discipline non-linguistiques	p. 64
Julien BASSO et Jovica MIKIC	
Le contexte et le problème de la signification. Hommage à Hilary Putnam (1926-2016)	p. 81
Valérie PEREZ	

Éditorial

Olivier-Serge CANDAU

Université des Antilles – CRREF, EA 4538

L'étude du *contexte* occupe plus que jamais une place prépondérante dans les recherches en didactique des langues premières et secondes. Or, avec les travaux de la pragmatique en particulier, il est désormais admis que le contexte relève autant d'une acception restreinte du co-texte (contexte linguistique), qu'élargie de la situation (contexte extralinguistique), dans laquelle se réalise l'acte langagier. Fort de ce présupposé, le *contexte* renvoie alors autant à une dimension macro (environnements matériel, institutionnel et symbolique), que méso (contexte d'acquisition et d'appropriation de la langue, activités discursives réalisées dans les interactions, construction de l'objet discursif, présence des participants), ou encore micro (normes interactionnelles, variables constitutives de l'interaction).

Ce septième numéro de la revue *Contextes et Didactiques* témoigne de la mobilisation possible de la notion de *contexte*, notamment en explorant les différentes perspectives didactiques et linguistiques susceptibles d'être convoquées pour observer, expliquer et penser l'acquisition des langues premières et secondes. Ce numéro ausculte la mise en œuvre de la didactique de différentes langues (anglais, arabe, français et serbe) dans des contextes géographiques (Angleterre, France hexagonale, Égypte, Saint-Martin et Serbie) et institutionnels (unités pédagogiques pour élèves allophones nouvellement arrivés, dispositifs bilingues et classes ordinaires) variés.

Le présent numéro se compose de sept articles d'obédiences épistémologique et empirique diverses. L'hétérogénéité de ses contributions permet ainsi de rendre compte de l'étendue du continuum, depuis le macro jusqu'au micro, et de réguler l'appréhension d'une notion aussi délicate et souvent controversée que celle de *contexte*. L'ensemble des articles vise ainsi à balayer trois orientations fondamentales qui sous-tendent ce numéro :

- une réflexion épistémologique sur les concepts de *contextualisation didactique*, *didactique contextualisée* et *didactiques contextuelles* ;
- une étude des *effets de contexte et de contextualisation* au cours d'interactions didactiques dans des contextes précis d'enseignement des langues ;
- des propositions d'analyses dynamiques des processus pédagogiques en didactique des langues.

Chacune des contributions apporte différents éclairages à chacun de ces points, et nous laissons le soin au lecteur de juger de ce qui relève spécifiquement de chacune des orientations présentées. En revanche, dans le souci de rendre plus confortable une lecture que nous souhaitons agréable, nous proposons de l'accompagner par la présentation de quelques balises thématiques.

Le premier article permet de clarifier les assises théoriques de la notion de *contexte* et de la démarche de *contextualisation* dans une perspective aussi bien didactique que didactologique. L'article de Philippe Blanchet vise en particulier à réhabiliter cette approche trop rapidement évincée dans certains débats actuels en didactique des langues. L'enseignement-apprentissage des langues gagne en effet à s'enrichir d'une véritable réflexion sur la *contextualisation* humaine et sociale, trop souvent réduite à un applicationnisme universaliste.

Les deux articles suivants, d'Émilie Kasazian et d'Olivier-Serge Candau, s'intéressent à la didactique des langues en classe ordinaire. La première étude, menée dans des collèges publics d'Angleterre, vise à comparer les variations métalinguistiques dans les discours des enseignants selon le niveau social du public auquel ils s'adressent. Émilie Kasazian invite à considérer l'importance de la variable sociale dans la construction du contexte d'acquisition. La deuxième étude rend compte des pratiques bilingues (anglais et français) d'élèves saint-martinois en situation collaborative. Elle interroge notamment le rôle des pratiques langagières bilingues dans la construction de l'apprentissage.

Les trois articles présentés à la suite traitent plus particulièrement de dispositifs d'enseignement à destination d'élèves allophones (Brahim Azaoui) et bilingues (Marjorie Pégourié-Khellef ; Julien Basso et Jovica Mikic). La contribution de Brahim Azaoui propose une analyse multimodale des relances produites par une enseignante de français langue première et seconde. L'observation de deux contextes d'enseignement est une occasion privilégiée de s'interroger sur la possibilité d'un invariant contextuel susceptible de définir le style enseignant. Poursuivant la réflexion sur l'agir de l'enseignant, Marjorie Pégourié-Khellef discute les notions mêmes de *contexte* et de *contextualisation* en croisant la recherche en didactique des langues et celle des interactions en classe. Cette étude invite à dépasser le clivage entre les niveaux macro et micro contextuels pour penser le geste enseignant comme une modalité pertinente du milieu à part entière. La réflexion sur l'articulation des langues entre elles et aux savoirs qu'elles véhiculent se poursuit avec l'étude de Julien Basso et de Jovica Mikic. Cette recherche exploratoire permet d'interroger les formes et les fonctions des alternances codiques dans les discours des enseignants et des élèves en fonction des activités et des objectifs pédagogiques poursuivis. Les alternances codiques participent pleinement d'une reconfiguration des savoirs pédagogiques.

Enfin, le dernier article rend hommage au penseur Hilary Putnam (1926-2016). Réactivant la thèse de la *dépendance contextuelle*, Valérie Pérez étaye les arguments du philosophe en insistant sur l'importance cruciale d'une prise en compte fine du contexte, notamment linguistique, susceptible de déterminer et d'enrichir la théorie de la signification indissociable de la communauté des locuteurs et de leurs croyances.

Ce septième numéro de *Contextes et Didactiques* vise ainsi à montrer que l'appréhension du *contexte* en didactique des langues impose la prise en considération de plusieurs paramètres : discursif, pragmatique et interactionnel. À n'en pas douter, l'hétérogénéité assumée des contributions, soucieuse de rappeler la plasticité d'une notion aussi débattue que celle de *contexte*, trouvera un point de ralliement dans le regard critique et distancié d'un lecteur curieux et ouvert.

Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat

Philippe BLANCHET

PREFics¹ (EA 4246) - Université Rennes 2, Bretagne

Résumé

Cet article s'inscrit dans un débat concernant les notions-concepts de *contexte* et *contextualisation*. Après avoir rappelé l'élaboration conceptuelle proposée par l'auteur au cours de diverses publications parues ces dernières années, il examine des objections proposées non dans un cadre universaliste applicationniste mais, à l'inverse, du point de vue de la prise en compte de la diversité en didactique des langues. Il réfute ces objections et montre en quoi, tout en étant réaliste sur ses limites, une démarche de contextualisation est constructive en didactique et en didactologie des langues dans une perspective plurielle.

Mots-clés

Contexte, contextualisation, méthode, didactique, didactologie, sociodidactique, langues.

Abstract

This paper takes part into a debate about notions-concepts of *context* and *contextualisation*. After putting again how the author elaborated these concepts through various works these last years, it deals with objections from a linguistic diversity point of view rather than those from a universal applied linguistics point of view. It refutes the objections and shows that, although being realistic as far as its limits are concerned, a contextualising approach is helping for language teaching and language education studies in a pluralistic perspective.

Keywords

Context, contextualisation, research and teaching method, language education, sociodidactics, languages.

¹ Laboratoire *Plurilinguismes, Représentations, Expressions Francophones*.

1. Introduction : passer de la notion au concept opératoire

La notion de *contexte* est interprétable et utilisable de façon extrêmement variée, contradictoire, ambiguë. Il m'est apparu important (et on n'a pas manqué de m'interpeller très justement en ce sens), puisque j'en fais une question centrale (Blanchet, Moore et Asselah-Rahal, 2008/2009 ; Blanchet et Chardenet, 2011), définitoire d'une approche sociodidactique (Rispaïl et Blanchet, 2011), de passer de cette notion floue à un *concept opératoire* explicite et précisément défini, non seulement sur le plan théorique mais également sur le plan méthodologique. J'y ai donc consacré une série de séminaires pour l'élaborer, en discuter et le valider avec d'autres chercheur-e-s au cours des années 2012-2014. J'en ai rédigé la présentation en plusieurs versions, chacune prenant en compte les réactions à la version précédente (Blanchet, 2012a, 2012b, 2015). Je n'ajouterai pas ici une version de plus à ce texte (dont je considère pour l'instant la version 2015 suffisamment satisfaisante), mais je répondrai à certaines critiques générales faites contre l'usage de la notion en revenant sur sa nécessité et son caractère opératoire pour peu qu'on veuille bien examiner sa possible conceptualisation, par exemple celle que je propose ou bien sûr d'autres propositions.

Je crois toutefois utile de rappeler ici brièvement les éléments clés de la définition conceptuelle que j'ai proposés. Pour moi, le *contexte* doit être pensé comme une construction et non comme une donnée, car le contexte est doublement construit par rapport à la démarche de focalisation (ce sur quoi est centrée l'analyse et depuis quel point de vue) et par rapport au hors champ (le hors champ est ce qui n'est *volontairement* pas pris en compte, dont on ne fait pas un élément de contexte). Il me semble fondamental que le choix de ce qui constitue le contexte soit explicité dans la démarche de recherche et/ou d'intervention, notamment les critères selon lesquels on sélectionne *consciemment* ce qui fait contexte et ce qui reste hors contexte. J'insiste sur le fait qu'il doit s'agir, je crois, d'un processus réfléchi. *Contextualiser* ne se limite pas à « mettre en contexte », c'est-à-dire à (re)situer un phénomène ou un ensemble de phénomènes dans un contexte donné, qui lui reste extérieur, dont on l'a extrait et dans lequel on le réinsère éventuellement après observation. *Contextualiser*, c'est « mobiliser des éléments et des phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ d'observation au titre de *contexte*, c'est-à-dire de paramètres efficaces mais qui ne sont pas au centre de la focale, pour comprendre les éléments et les phénomènes sur lesquels on focalise l'observation, phénomènes qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales (car il s'agit pour moi d'étudier des pratiques sociales) ». En ce sens, le concept retrouve l'étymologie du mot qui sert à le désigner, puisqu'en latin, *contextus* signifie « assemblage », comme le rappellent opportunément Anciaux, Forissier et Prudent (2013 : 9), ainsi que Castellotti (2014 : 112) – mais sans pour autant que cette auteure y adhère.

2. La contextualisation en didactique et en didactologie

L'un des problèmes objectés à une démarche de contextualisation dans le champ didactique est dû à une certaine confusion entre intervention didactique et recherche didactologique. Si l'on prend par exemple deux études récentes qui tentent de faire des synthèses critiques (à mon avis erronées) des définitions et usages de la notion de contexte en didactique des langues (Castellotti, 2014 ; Debono et Pierozak, 2015), pour lancer un débat du point de vue la diversité, on y constate que les démarches de contextualisation examinées sont toutes des démarches d'intervention didactique ou orientées vers l'intervention didactique. Elles sont critiquées, à juste titre à mon avis malgré des amalgames abusifs (sur lesquels je reviendrai), comme étant des démarches d'adaptation plutôt simplistes, fondées sur des réifications des contextes, ne prenant pas assez en compte la question de la diversité. La démarche de

contextualisation n'y est pas du tout (c'est explicite dans le texte de Debono et Pierozak) ou très peu (c'est flou dans le texte de Castellotti) examinée comme un point de méthode de recherche interprétative en didactologie. C'est négliger le fait que la notion de contexte et la démarche de contextualisation sont mobilisables dans les deux perspectives. En ce qui me concerne, c'est bien comme méthode de recherche que je l'ai élaborée, avec l'idée que des enseignant-e-s peuvent, à la façon des recherches-actions (Clerc, 2015), s'approprier cette méthode d'analyse interprétative pour élaborer de façon autonome des stratégies didactiques et pédagogiques qui contextualisent non pas de façon simpliste mais, au contraire, complexifiante (appropriation didactique de méthode de recherche déjà proposée dans Razafimandimbimanana et Blanchet, 2011, et qui se trouve au cœur des démarches de recherche-action).

Car dans un domaine comme le nôtre, cela a été dit et écrit des milliers de fois, on ne peut pas dissocier *didactologie* (« recherche scientifique portant sur les pratiques d'élaborations et d'interventions didactiques ») et *didactique* (« pratiques d'élaborations et d'interventions d'enseignement-apprentissage »), même si l'usage courant et englobant de *didactique* comme hyperonyme de l'ensemble brouille regrettamment des polarités qui doivent être distinguées, mais non dissociées. Non seulement la didactologie porte sur la didactique, mais elle doit pouvoir proposer des orientations, des méthodes d'analyse, des outils... Non seulement la didactique nourrit mutuellement la didactologie, mais elle doit pouvoir lui proposer des pratiques, une réflexivité, des questionnements et des suggestions. L'enjeu social et humain des questions cruciales de formation, de langues, de relations, est déterminant. Je souscris en ce sens à la définition globale de la didactique des langues proposée par l'ACEDLE² :

« Par didactique, nous entendons l'approche scientifique des processus d'enseignement et d'apprentissage des langues envisagés dans la diversité de leurs contextes. Cette approche se donne pour but et pour fonction sociale d'éclairer les partenaires impliqués dans l'acte éducatif sur les différentes stratégies possibles et sur les effets potentiels qu'ils sont en droit d'en attendre, de façon à rendre plus aisée leur prise de décision (...) Le décalage reste considérable entre l'univers de la recherche et celui de la conduite de classe au quotidien ».

3. La question de la réification et du déterminisme

Si l'on en croit Castellotti (2014), *toutes* les conceptions de la notion de contexte et de la démarche de contextualisation en didactologie sont réifiantes et « figées » au point « d'inhiber la réflexion » (Castellotti, 2014 : 120) : elles poseraient toutes des contextes comme des « formes d'évidence et de transparence déterministes » (Castellotti, 2014 : 121) avec notamment une vision simpliste de cultures comme des objets homogènes et stables (des « catégorisations solidifiées » ; des « aspects fortement figés et stéréotypés ») qui sont utilisés pour analyser des situations de façon simpliste ou pour « au mieux adapter ou au pire appliquer » (Castellotti, 2014 : 120) des outils didactiques dans de nouveaux « contextes » de façon tout aussi simpliste (d'où son invitation à « penser la diversité »³ qui présuppose que l'ensemble des chercheur-e-s et courants dont elle fait une revue rapide et partielle ne la « pensent » pas). C'est ce type de réification déterministe et simpliste (y compris dans leurs exagérations à prétention exhaustive) dont Debono et Pierozak (2015) font une analyse convaincante. Mais leur conclusion est, du coup, une invitation à se passer de la notion de

² *Le Manifeste de l'Acedle* disponible sur <http://acedle.org/spip.php?article163>.

³ Castellotti (2014 : 121).

contextualisation parce qu'elle est parfois (souvent selon eux) mal utilisée et ouvre des risques aussi grands qu'une démarche universaliste (Debono et Pierozak, 2014 : 45-46).

Je ne ferai pas ce pari pessimiste et je ne jetterai pas la baignoire à la place de l'eau d'un bain. Ce n'est pas parce que la « posture du juste milieu contextualisateur » (Debono et Pierozak, 2014 : 44) est difficile à tenir, étant *complexe* au sens morinien du terme, ce n'est pas parce que des usages encore insatisfaisants de la contextualisation sont faits et sous ce nom, que la contextualisation est en soi et définitivement une pratique didactique à réfuter et exclure, et encore moins en tant que concept théorico-méthodologique opératoire en didactologie. Et il en va de même pour la contextualisation didactique au sens d'« adaptation » d'un enseignement à un contexte spécifique analysé de façon rigoureuse et explicite. D'autant qu'il est clair que Castellotti – aux yeux de qui personne ne trouve grâce dans son texte – y applique une généralisation abusive qui est tout le contraire de l'approche diversitaire qu'elle revendique et oppose, à tort, aux approches contextualisantes. Il suffit de lire les nombreux comptes rendus de recherches et d'interventions dans Blanchet et Martinez (2010), Feussi, Eyquem-Lebon, Moussirou-Mouyama et Blanchet (2010), Blanchet et Coste (2010), Blanchet et Chardenet (2011), Clerc (2011b), Kara, Kebbas et Daff (2013), Anciaux, Forissier et Prudent (2013), etc., ou tout simplement les deux exemples que je donne dans mon interview par *Le français à l'université* (Blanchet, 2009) pour vérifier l'attention de ces contextualisations didactologiques et didactiques à la diversité de situations individuelles et collectives qui ne sont pas réduites à des déterminismes généralisés ni à des stéréotypes. Il est donc possible, et bien sûr souhaitable, de contextualiser de façon souple, fine et pertinente, selon une démarche méthodique réfléchie.

4. La question de l'autonomie didactologique par rapport aux disciplines contextualisantes

Dernier point, la question du rapport à des disciplines contributives qui peuvent aider à contextualiser. L'une d'entre elles est particulièrement visée par les méfiances anti-contextualisation, la sociolinguistique, parce qu'elle est au cœur de la question de la diversité linguistique. Ce n'est bien sûr pas la seule car, potentiellement, toute science humaine et sociale peut contribuer à comprendre les situations singulières d'individus et de groupes humains. Mais la sociolinguistique est, de façon cohérente, fortement mobilisée pour des contextualisations didactiques, au point qu'une approche contextualisante s'en soit en partie inspirée pour imaginer une sociodidactique en continuité avec une sociolinguistique (Rispaill et Blanchet, 2011, pour une synthèse). L'idée est de tisser des liens au moins sur trois plans :

- 1. Pour élaborer une didactologie / didactique de quelque chose, il faut avoir une théorie de ce quelque chose (en l'occurrence une théorie des langues / pratiques linguistiques), et une théorie sociolinguistique est possible et même appropriée ;
- 2. Pour mobiliser et comprendre des éléments contextuels pertinents d'un enseignement-apprentissage des langues, une analyse sociolinguistique est possible et appropriée ;
- 3. Si l'on considère les situations de didactique des langues comme des situations sociolinguistiques, alors des méthodes de recherche sociolinguistiques sont possibles et appropriées. Cela ne signifie pas, bien sûr, qu'une approche didactologique et didactique en lien étroit avec une sociolinguistique soit la seule valable (ni bien sûr la seule utilisée), ce qui rend nécessaire de la nommer de façon claire, avec ce préfixe *socio-*, pour la distinguer d'autres approches moins ou non socio-.

Castellotti (2014 : 118) reproche à une telle approche d'être issue d'un « glissement de *contexte* à *terrain* » et d'être une « 'sociolinguistique appliquée' ou sociodidactique faisant découler directement les interventions didactiques de l'analyse des contextes/terrains sociolinguistiques », menée par des « sociolinguistes dans les projets et publications se réclamant de la DDL⁴ ». On notera le discours qui consiste à borner un pré carré, celui où seuls les « vrais » didacticiens et didacticiennes seraient légitimes et dont on exclut ceux et celles avec qui on est en désaccord en leur assignant une identité étrangère, celle de « sociolinguistes ». Or ces arguments ne sont pas recevables au moins pour quatre raisons fondamentales. La première, c'est que l'enjeu est de travailler à un progrès des connaissances humaines et sociales, peu importe d'éventuelles frontières disciplinaires ou sous-disciplinaires, en grande partie arbitraires d'ailleurs, et d'autant que le champ didactologique a toujours été affirmé, plus que d'autres, comme bénéficiant d'une interdisciplinarité. La deuxième c'est qu'il ne s'agit pas d'un glissement impensé de *contexte* à *terrain* mais d'une reproblématisation de la notion de contexte en la confrontant à celle, problématisée aussi quoi qu'en dise Castellotti (2014 : 118)⁵, de *terrain* (cf. Blanchet, 2012a : 31, par exemple). La troisième c'est que ce travail porte une attention particulière à la complexité et la diversité des procédures de transpositions qui ne sont pas exclusivement centrées sur les apports sociolinguistiques (Blanchet, 2011a). Enfin, la quatrième, c'est que les chercheur-e-s qui développent une approche sociodidactique se sont clairement inscrit-e-s dans le domaine didactologique tout au long de leur carrière, s'il était vraiment besoin de justifier leur identité professionnelle – qui peut être multiple (comme la mienne). La sociodidactique a été élaborée par des didacticien-ne-s soucieux de dimensions sociales et donc sociolinguistiques bien davantage que par des sociolinguistes d'origine investissant (à juste titre d'ailleurs le cas échéant) les terrains didactiques : qu'on pense à ces fondateurs-trices que sont dès les années 1980 C. Marcellesi, H. Romian, M. et L. Dabène, puis M. Rispaïl (1998, 2005), ainsi qu'aux travaux clés de S. Clerc (2011a), de C. Cortier (1998), d'A. di Meglio (1997) et de tous ceux et celles qui travaillent avec eux (cf. leurs publications collectives). Une sociodidactique n'est donc pas une sociolinguistique appliquée et les apports sociolinguistiques à une démarche de contextualisation ne disqualifient en rien cette démarche comme relevant du champ didactique et didactologique. On pourrait bien sûr en dire autant d'autres disciplines connexes et contributives, comme les sciences de l'éducation ou la sociologie (de l'éducation), ou encore la psychologie, par exemple.

5. Conclusion : enjeux et limites de la contextualisation

La perfection n'est pas atteignable et le perfectionnisme empêche d'agir. Ceci est vrai en toutes choses humaines et sociales, y compris en didactique et dans les tentatives de contextualisation. Il n'empêche qu'on peut tendre, du mieux possible, vers un progrès dans une direction dont on a la conviction raisonnée qu'elle est juste et utile au regard d'une éthique (pour moi d'une éthique humaniste altermondialiste comme je le dis dans Blanchet, 2009, 2010 et 2011b, entre autres). On peut à l'inverse paralyser l'action en renvoyant dos à dos, comme le font Castellotti (2014) et Debono et Pierozak (2015), un applicationnisme universaliste et une contextualisation qu'on estime insuffisante, y compris parce qu'on l'a examinée de façon trop rapide et trop globalisante. J'ai la conviction, à plusieurs titres, qu'il est efficace et urgent d'affirmer, de mettre en œuvre et de continuer à réfléchir une contextualisation humaine et sociale pour l'enseignement-apprentissage des langues.

⁴ Didactique des langues.

⁵ « Les cultures, le terrain, les contextes, ne sont que très peu problématisés en tant que notions qui contribueraient alors à réfléchir les situations et à en proposer des interprétations ».

Références bibliographiques

- Anciaux, F., Forissier, T. et Prudent, L.-F. (dir.). (2013). *Contextualisation didactiques. Approches théoriques*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique, de quoi parle-t-on ? Entretien avec Philippe Blanchet. *Le Français à l'Université*, 2, AUF. Disponible en ligne : http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf.
- Blanchet, P. (2010). Post-face en forme de coup de gueule : pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique – contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes. Dans V. Feussi, M. Eyquem-Lebon, A. Moussirou-Mouyama et P. Blanchet (dir.), Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues. *Cahiers de Linguistique*, 5(2), 165-183.
- Blanchet, P. (2011a). Les transpositions didactiques. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 97-201). Paris : Agence Universitaire de la Francophonie/Éditions des Archives Contemporaines.
- Blanchet, P. (2011b). Quels fondements et quels objectifs pour une sociodidactique de la pluralité linguistique et culturelle ? Enjeux épistémologiques, théoriques et interventionnistes. Dans S. Clerc (dir.) (Mé-)Tisser les langues à l'école ? *Cahiers de Linguistique*, 37(2), 183-192.
- Blanchet, P. (2012a, [2000]). *La linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*. Rennes : PUR.
- Blanchet, P. (2012b). La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologiques. Dans A.-Y. Abbes et M. Kara (dir.), Reconfiguration des concepts. Pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et sociodidactique. *Revue SOCLES*, 1, 13-20.
- Blanchet, P. (2015). Contextes et contextualisations didactiques : définitions, enjeux théoriques, méthodologiques et interventionnistes. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Édition revue et complétée* (p. 107-110.). Paris : Agence Universitaire de la Francophonie / Éditions des Archives Contemporaines.
- Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.) (2015 [2011]). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. 2^e Édition revue et complétée*. Paris : AUF / Éditions des Archives Contemporaines.
- Blanchet, P. et Coste D. (dir.). (2010). *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, P. et Martinez, P. (dir.) (2010). *Pratiques innovantes du plurilinguisme. Émergence et prise en compte en situations francophones*. Paris : AUF/Archives Contemporaines.
- Blanchet, P., Moore, D. et Asselah-Rahal, S. (dir.). (2009 [2008]). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : AUF/Éditions des archives contemporaines.
- Castellotti, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? Dans S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec et V. Spaeth (dir.), *Actes du colloque international Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (p. 111-124). Paris : Université Paris Sorbonne/FIPF. Disponible en ligne sur http://www.academia.edu/12308739/Contexte_contextualisation_cultures_éducatives._Quels_usages_Pour_quelles_orientations_de_la_recherche_en_DDL_.
- Clerc, S. (2011a). *Vers une didactique de la pluralité sociolinguistique*. Synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches. Marseille : Université de Provence.

- Clerc, S. (dir.) (2011b). (Mé-)Tisser les langues à l'école ? *Cahiers de Linguistique*, 37(2).
- Clerc, S. (2015). La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Deuxième édition mise à jour et complétée* (p. 111-121). Paris : AUF/EAC.
- Cortier, C. (1998). Institution de l'Alliance française et émergence de la francophonie. Politiques linguistiques et éducatives (1880-1914). Thèse de doctorat non publiée, Lyon : Université Lyon 2.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dabène, M. et Rispaïl, M. (2008). La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. *La Lettre de l'AIRDF*, 42, 10-13.
- Debono, M. et Pierozak, I. (2015). Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures. Réflexions en lien avec le projet Diffodia. *Les cahiers de l'ACEDLE*, 12(1), 23-53. Disponible en ligne sur : http://acedle.org/old/IMG/pdf/3__M-_Debono_et_I-_Pierozak.pdf.
- Di Meglio, A. (1997). L'élaboration didactique d'une langue minorée : le corse. Problématique de l'enseignement du corse par l'approche sociolinguistique de la production de documents didactiques entre 1974 et 1994, Thèse de doctorat non publiée. Corte : Université de Corse.
- Feussi, V., Eyquem-Lebon, M., Moussirou-Mouyama, A. et Blanchet, P. (dir.). (2010). *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues. Cahiers de Linguistique*, 5(2).
- Kara, A.-Y., Kebbas, M. et Daff, M. (dir.). (2013). *Dynamiques plurilingues : transpositions politiques et didactiques. Cahiers de Linguistique*, 39(2).
- Marcellesi, C., Romian, H. et Treignier, J. (1985). Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière. *Repères*, 67, 23-31.
- Rispaïl, M. (1998). *Pour une socio-didactique de l'oral en situation multiculturelle : le cas de l'oral*. Thèse de doctorat non publiée. Grenoble : Université Grenoble 3.
- Rispaïl, M. (2005). *Plurilinguisme, Pratiques Langagières, Enseignement : pour une Socio-Didactique des Langues*. Synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches. Rennes : Université Rennes 2.
- Rispaïl, M. et Blanchet, P. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 65-69). Montréal, Paris : Agence Universitaire de la Francophonie, Éditions des Archives Contemporaines.
- Razafimandimbiana, E. et Blanchet, P. (2011). Enquêter sur le Plurilinguisme d'Enfants Migrants : Méthode et Enjeux au Regard d'un Terrain Québécois / An Investigation of the Multilingualism of Migrant Children: Method and Challenges in Quebec. *Child and Health Education*. 3(1), 31-46 [français], 47-61 [English]. Disponible en ligne sur : <http://www.childhealthandeducation.com/articles/Abstracts/31Razab.htm>.

Enseignement des langues en Angleterre : variation de la terminologie grammaticale *en contexte* ?

Emilie KASAZIAN¹
Paris 3 Sorbonne-Nouvelle

Résumé

Notre recherche appartient au champ de la didactique des langues et s'ancre plus spécifiquement dans la didactique de la grammaire. Nous explorons le contexte de l'enseignement des langues étrangères dans les collèges publics d'Angleterre. Une des caractéristiques de ce terrain provient du fait que les élèves étudient peu la grammaire de leur langue maternelle (ou langue de scolarité) et ne possèdent donc pas de bagage grammatical à leur entrée au collège. Nous supposons que pour pallier ce manque de connaissances métalinguistiques, les enseignants de langues étrangères adoptent un discours grammatical adapté ou contextualisé. Dans cet exposé, nous nous attachons à identifier des formes de variation du métalangage grammatical de l'enseignant ; celles-ci pourraient dépendre du contexte dans lequel elles sont employées. Dans ce cas, il serait possible de considérer qu'il existerait une terminologie grammaticale contextualisée.

Mots-clés

Didactique de la grammaire, terminologie grammaticale, culture grammaticale, contextualisation, contexte anglophone.

Abstract

Our research belongs to the applied linguistics field. It is more precisely anchored in the research questions area of grammar teaching. We intend to explore modern foreign languages teaching in the secondary state schools, in England. The main specificity of this context lies in the fact that pupils study little grammar of their own mother tongue (or in the language of education). As a matter of fact, they do not have grammatical knowledge when they first attend the secondary school. We assume that modern foreign language teachers should adapt their grammar discourses in the classroom in order to make up for the lack of knowledge in explicit grammar. In this paper, we strive to identify some forms of variation in grammatical terminology in the teacher's speech. Those forms could depend on the context in which they are used. In which case, we could talk about contextualised grammatical terminology.

Keywords

Grammar teaching, contextualisation, grammatical terminology, grammatical culture, English speaking context.

¹ L'auteure souhaite remercier le groupe de recherche *Association of French Language Studies* pour son soutien.

1. Introduction

Dans le système scolaire anglais, il subsiste un déséquilibre de l'enseignement de la grammaire dans les classes d'anglais langue maternelle/langue de scolarisation, et les classes de langues étrangères (désormais LÉ). Les enseignants du cycle primaire enseignent peu la grammaire dans leur classe (Hudson et Walmsley, 2007). À l'inverse, les enseignants de LÉ du cycle secondaire ont naturellement recours à des descriptions, de nature implicite ou explicite, sur l'objet même d'enseignement : la langue.

De ce déséquilibre naît un constat sans appel : les élèves entamant le cycle secondaire ne possèdent pas, ou très peu de notions grammaticales dans leur langue. La transition entre les cycles primaire et secondaire se révèle complexe, tout particulièrement dans le domaine des langues étrangères : comment l'enseignant est-il amené à décrire une langue à des apprenants qui n'ont pas, ou peu été confrontés à la grammaire de l'anglais ?

Nous souhaitons explorer les pratiques grammaticales et analyser l'emploi de la terminologie grammaticale, et plus précisément les variations autour du concept d'*infinitif*.

Le premier volet de notre contribution expose le cadre contextuel dans lequel s'ancrent les problématiques liées à l'enseignement de la grammaire en Angleterre. Elles constituent l'arrière plan contextuel de notre recherche et participent à une meilleure interprétation des résultats. Dans un deuxième temps, nous présentons le concept de contextualisation avant d'introduire quelques résultats d'analyse.

2. La grammaire, toute une histoire

À l'instar de Chiss et Cicurel (2005 : 6), nous souscrivons à l'idée qu' : « En s'intéressant aux contextes, on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs, on considère comme déterminant le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs ». L'analyse de certains éléments contextuels paraît nécessaire et pertinente pour la compréhension des pratiques enseignantes. De là, notre propos se mue en une réflexion centrée non seulement sur l'étude des terminologies grammaticales employées en classe de langues mais en un questionnement actualisé, qui imbrique les pratiques grammaticales observées au contexte *global*, c'est-à-dire, à l'environnement dans lequel les enseignants opèrent.

En effet, les variables contextuelles, relevant de dimensions diverses, modifient naturellement les situations d'enseignement-apprentissage des langues. Peut émaner du contexte *global* une myriade de facteurs qui influe sur les pratiques enseignantes. Mais pour autant, il est primordial de ne pas perdre de vue qu'il s'agit bien de l'enchevêtrement d'éléments contextuels divers, instables, muables, qui concourent à créer un contexte *global* dynamique, contexte au sein duquel l'enseignant fait des choix sur les pratiques à adopter. Il nous semble éclairant de resituer la situation actuelle concernant l'enseignement de la grammaire en Angleterre afin de mieux comprendre les désaccords existant autour de la question de la grammaire.

2.1. Quelques repères historiques

L'enseignement de la grammaire décline dès les années 1960 lors de l'essor du modèle de l'école unique² ; on assiste alors peu à peu à « la mort de la grammaire » (Hudson et Walmsley, 2007 : 593) dans les classes d'anglais comme de langues étrangères. Les enseignants d'anglais, souhaitant rompre avec les méthodologies traditionnelles trop centrées sur la langue, évacuent la dimension grammaticale (Hudson et Walmsley, 2007). Par ailleurs, les influences des recherches acquisitionnistes du continent nord américain³ et l'avènement de l'approche communicative ont contribué à l'abandon total de la grammaire dans les classes de langues étrangères. La réforme de 1988⁴ vient rompre avec le mouvement anti-grammaire qui s'était pérennisé. De cette réforme découle le premier curriculum national qui impose un retour en force de la grammaire dans les programmes d'enseignement d'anglais. Dès lors, « le grand débat sur la grammaire » (Klapper, 1997) se réactive dans un climat de tensions. La grande majorité des enseignants opposés au retour de la grammaire craignent une régression pédagogique et un retour à l'enseignement de l'anglais normé (Paterson, 2010).

Parallèlement à l'introduction du curriculum national, se met en place une politique des marchés scolaires qui cloisonne un peu plus le système scolaire entre secteurs privés et publics, sélectifs et non-sélectifs, laissant entrevoir des différences de pédagogies et de contenus importantes. Les marqueurs sociaux sont à nouveau visibles dans le système scolaire. Clark souligne que le clivage entre les classes sociales est perceptible à travers l'apprentissage des langues : « To understand current debates about the role of grammar and knowledge about language in the UK English school curriculum, one has to understand the ways in which language is inextricably linked with notions of social class »⁵ (Clark, 2010 : 38). La grammaire devient synonyme d'érudition et d'élitisme et le fossé se creuse entre l'enseignement de l'anglais dans les écoles publiques et privées : « [...] virtually no grammar at all was taught [in any state schools], though it persisted in some fee-paying schools »⁶ (Hudson, à paraître).

2.2. Une faible culture grammaticale

Bien que depuis les années 1980 on voit renaître un enseignement grammatical dans les classes d'anglais et de langues, les représentations et la période de déclin ont contribué à établir une culture grammaticale modeste dans les établissements publics d'Angleterre. Dès lors, les élèves qui intègrent le secondaire n'ont bien souvent qu'une connaissance limitée en grammaire et possèdent peu de compétences analytiques nécessaires à l'étude d'une première langue étrangère. À cela s'ajoute un manque cruel de métalangage grammatical destiné à expliciter la langue *étrangère*, celle qu'on ne peut que décrire lorsqu'on ne la parle pas encore. Vasseur et Grandcolas font déjà état de cette situation en 1997, lorsqu'ils rapportent les impressions de stagiaires français, en formation dans une école britannique : « Les stagiaires déplorent massivement l'absence de connaissances grammaticales en langue maternelle et donc la difficulté à structurer l'apprentissage de la nouvelle langue sans

² Nous avons traduit « *comprehensive schools* » par « *école unique* ».

³ Notamment la théorie de l'*apprentissage naturel* (Krashen et Terrell, 1983).

⁴ *The Education Reform Act*.

⁵ « Afin de comprendre les débats actuels portant sur le rôle de la grammaire et la connaissance de la langue au sein du curriculum national anglais, il faut cerner les façons dont la langue est inextricablement liée à la notion de classe sociale » [Notre traduction].

⁶ « [...] on n'enseignait pratiquement pas de grammaire dans les écoles publiques alors que l'on continuait à l'enseigner dans les écoles privées » [Notre traduction].

s'appuyer sur un métalangage précis. Ils désespèrent de pouvoir, faute d'outils terminologiques et d'entraînement à l'analyse chez les élèves, faire un travail réflexif sur la langue » (Vasseur et Grandcolas, 1997 : 125).

Pourtant, il est difficile de concevoir un enseignement purgé de toute grammaire dans la classe de LÉ, qu'elle soit implicite ou explicite (Besse, 1980). La réflexion linguistique peut bien être insufflée par l'emploi d'un métalangage grammatical approprié (issu des grammaires de référence ou des grammaires pédagogiques par exemple), transformé et adapté à un public non-grammatisé⁷. Par ailleurs, les recommandations curriculaires récentes recommandent l'usage de terminologies grammaticales. Il est donc légitime de s'interroger sur la nature de la terminologie employée dans les classes de langues étrangères

3. Pallier le décalage : du contexte au processus de contextualisation

L'objectif de la didactique contextualisée serait de « répondre aux insuffisances des adaptations le plus souvent pratiquées qui sont souvent des placages ou ressentis comme tel de dispositifs élaborés "hors contexte" » (Anciaux, Forissier et Prudent, 2013 : 147). De nombreuses études en didactique des langues tendent également vers une didactique des langues contextualisée⁸. Celle-ci permettrait de prendre en compte les phénomènes contextuels pesant dans les situations d'enseignement apprentissage des langues étrangères.

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la grammaire du français, Beacco appuie le constat de Anciaux, Forissier et Prudent (2013) et explique que : « les activités grammaticales continuent à privilégier les grammaires extérieures, c'est-à-dire l'exposition des apprenants à des descriptions élaborées en dehors de leur capital métalinguistique et des ressources pour l'apprentissage que constituent les langues de leur répertoire » (Beacco 2014 : 20).

Du point de vue de notre étude, nous remarquons également un décalage entre le contexte de la classe et les outils pédagogiques. Ainsi, les méthodes d'enseignement des LÉ sont fondées sur le postulat que les apprenants possèdent, à leur entrée au collège, une connaissance explicite relative de la grammaire de l'anglais (langue de scolarisation) issue des enseignements dispensés en cycle primaire. Les auteurs de manuels de langues étrangères par exemple, répertorient des formes de descriptions de la langue en ayant naturellement recours à un métalangage grammatical savant⁹. Il est alors commun de lire dès l'année 7 (équivalent de la 6^{ème} dans le système scolaire français) un métalangage explicite dont les dénominations « verbe », « nom », « adjectif », « genre » pour ne citer qu'eux, sont employées à des fins descriptives. Les apprenants sont alors confrontés à des terminologies qu'ils ne maîtrisent pas dans leur langue maternelle. Nous nous interrogeons alors sur la façon dont l'enseignant de langue aborde la question de la terminologie : emploient-ils ou non des concepts terminologiques pour décrire le système de la langue cible ? Si oui, peut-on voir des formes adaptées ou contextualisées au public non-grammatisé ?

⁷ Tel que défini par le groupe de recherche GRAC (Grammaire et contextualisation) : « Grammatization : Processus d'enseignement visant à doter un apprenant de typologies d'éléments, structures, opérations... réputées nécessaires à l'analyse, à la manipulation, à l'emploi et à l'apprentissage de celle-ci. » (Terminologie commune du GRAC, 2013).

⁸ Pour ne citer qu'eux : le projet de recherche GRAC, ou bien encore le projet CECA (Culture d'Enseignement, Culture d'Apprentissage).

⁹ Pour définir les savoirs savants, nous reprenons la définition donnée par Beacco : « Par savoirs savants, on entend les descriptions des langues et des textes produites dans le cadre de recherches autonomes, en ce qu'elles n'ont d'autres finalités immédiates qu'elles-mêmes » (Beacco, 2014 : 19).

4. Corpus et méthodologie de recherche

Afin de procéder à une étude comparative de l'emploi du métalangage grammatical, nous avons constitué un corpus de six observations de classe de LÉ provenant de trois établissements publics de la banlieue de Londres. Le contexte social diffère considérablement selon le statut des écoles et le milieu géographique dans lequel elles se trouvent :

- L'école A est une école publique financée par les autorités locales (*comprehensive school*). Elle est située dans la banlieue éloignée de Londres dans une zone désindustrialisée et dans laquelle le taux de chômage est relativement élevé. Les faibles taux de réussite à l'examen final mettent en péril le maintien de l'école, en menace de fermeture définitive ou en possible reconversion en *Academy*¹⁰.
- L'école B vient récemment d'être convertie en *Academy*. Elle jouit depuis peu de nouvelles infrastructures et d'une plus grande flexibilité par rapport au curriculum national. Elle est située dans le *Inner London*¹¹, dans une zone où le taux de chômage est également élevé.
- L'école C est une *Grammar School*, école publique sélective située dans la banlieue proche de Londres.

Nous avons conduit six observations de classes sans préférence relative à la langue enseignée, considérant que le travail métalinguistique ne dépend pas spécifiquement d'une langue. Les langues les plus enseignées au collège étant majoritairement le français, puis, en deuxième position, l'espagnol, notre corpus est composé de quatre leçons de français et de deux leçons d'espagnol. Nous avons privilégié les classes de *Year 7* et *Year 8* (6^{ème} et 5^{ème}), considérant que c'est dès leur entrée au collège que les enseignants introduisent des formes de métalangage. Six entretiens semi-directifs provenant des enseignants observés complètent le corpus d'observations.

École A		École B		École C	
Enseignant	Matière	Enseignant	Matière	Enseignant	Matière
1	français	3	espagnol	5	espagnol
2	français	4	français	6	français

Tableau 1 : Aperçu du corpus

À partir des transcriptions, nous avons relevé les termes désignant l'infinitif. Afin d'interpréter les motifs de variations terminologiques, les données obtenues ont été croisées, lorsque cela était possible, avec les dires des enseignants recueillis lors des entretiens.

5. Variation de la terminologie grammaticale : l'exemple de l'infinitif

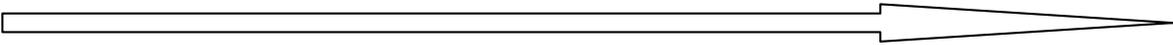
Les indices de fréquence de l'emploi du terme *infinitif* nous ont dirigé vers l'étude des désignations utilisées dans les différents établissements.

¹⁰ Les *academies* sont des établissements autonomes qui peuvent avoir plusieurs sources de financement. Les enseignants ne sont pas tenus de prendre en compte les directives du curriculum national.

¹¹ Il s'agit de la banlieue proche de Londres (celle qui ceinture le *Greater London* : Grand Londres). Le taux de chômage y est relativement élevé.

5.1. Désigner l’infinitif : une terminologie foisonnante

Le discours des enseignants est truffé d’appellations tout à fait surprenantes ; elles relèvent d’une terminologie innovante, imaginée et imaginaire. L’éclectisme terminologique est révélé ci-dessous à travers un continuum que nous avons élaboré et qui rend compte de la déclinaison des termes employés allant de la désignation la plus savante, à savoir l’infinitif, à la non-désignation, à savoir ici, l’identification par un code couleur.



<i>The infinitive</i> [l’infinitif]	<i>Verbs in -er/-ir/-re</i> [les verbes en -er/ -ir/ -re]	<i>The naked verb</i> [le verbe nu]	<i>Doing word</i> [le mot qui fait]	Code couleur
		<i>The raw verb</i> [le verbe cru]	<i>Action word</i> [le mot action]	
		<i>The verb in its purest form</i> [le verbe dans sa forme la plus pure]		

Tableau 2 : Aperçu des désignations qualifiant le verbe infinitif

La comparaison des termes permet de montrer comment les formes d’adaptation s’éloignent progressivement de la référence savante. Il est alors possible de mesurer l’écart entre la forme normée/savante à savoir *l’infinitif* et les terminologies inventées qui s’en éloignent progressivement :

- La désignation *verbes en -er/ -ir/ -re* est en relation étroite avec le terme infinitif puisque celle-ci décrit la forme infinitive par le biais des trois groupes verbaux (se terminant en -er/ -ir/ -re). Il s’agit d’une description que l’on qualifierait d’*ordinaire*¹² car elle est souvent utilisée dans les manuels et permet d’aborder la conjugaison sous un angle ordonné.
- Les désignations suivantes, beaucoup plus innovantes : *the naked verb*, *the raw verb*, *the verb in its purest form* ont été regroupées puisqu’elles insufflent une notion imagée de la forme infinitive. Elles indiquent toutes, à leur façon, la spécificité même de la forme infinitive qui est de ne pas contenir de marques temporelles ou de marques de personnes. On peut comprendre alors le *verbe nu* comme le verbe sans ses habits, c’est-à-dire sans ses marques de temps, de personnes. Le *verbe cru* sera certainement cuit une fois conjugué, et que dire encore du *verbe dans sa forme la plus pure* ? Probablement qu’il deviendra un verbe de forme composite ou dissolue par les diverses marques qu’on y apposera. Ces trois formes ont un écart modéré avec la référence *infinitif* dans le sens où elles décrivent le verbe infinitif à l’aide du terme *verbe*.
- Dans ce sens, elles se coupent des désignations suivantes qui occultent la notion de *verbe* pour faire place à une description encore plus accessible par les termes *mot qui fait* et *mot action*. Ces derniers serviraient à identifier la forme infinitive ou encore le verbe dans les phrases. L’idée de l’action/de l’agir communique l’idée que le verbe (dans toutes ses formes) est un agent dynamique de la phrase et qu’il est reconnaissable par le fait que les actions sont toujours décrites par des verbes¹³.

¹² Au sens où l’entend Beacco à propos de la *grammaire ordinaire* : « communément admis en grammaire française et dont le statut est à la fois celui de savoirs diffusés/banalisés » (Beacco, 2014 : 20).

¹³ Nous ne nous attachons pas à commenter les termes *doing word* ou *action word* qui posent souvent problèmes aux linguistes et/ou didacticiens dans le sens où ils transmettent une fausse idée du concept de verbe. Il ne s’agit pas de notre problématique de recherche.

Cet éclectisme terminologique reflète l'effort des enseignants à transposer les savoirs ordinaires en savoirs accessibles aux apprenants¹⁴. Ces transformations se font souvent par le biais de l'image et témoignent d'une grande source d'inventivité de la part de l'enseignant. Et d'ailleurs, bien qu'on puisse parler de discours adapté, on pourrait surtout qualifier ces terminologies de *personnalisées*¹⁵ dans le sens où elles portent toutes la marque de la créativité de l'enseignant.

5.2. Variation terminologique en contexte

Le continuum des descriptions de l'infinitif ne correspond pas à un emploi homogène dans les trois écoles observées. En effet, si l'on recoupe les terminologies avec le contexte scolaire dans lesquels elles sont employées, force est de constater qu'il existe une variation selon les écoles et au sein de chacune d'entre elles.

École A	École B	École C
<i>doing word</i> <i>code couleur</i>	<i>the infinitive</i> <i>verbs in -er / -ir / -re</i> <i>the naked verb</i> <i>the raw verb</i> <i>the verb in its purest form</i>	<i>the infinitive</i> <i>verbs in -er / -ir / -re</i>

Tableau 3 : Aperçu de la variation terminologique autour du verbe infinitif

Les désignations que l'on qualifiera de plus savantes telles que *l'infinitif* ou ordinaires tels que *les verbes en -er/ -ir/ -re* sont les plus utilisées. Néanmoins, ces formes se retrouvent surtout dans le discours des enseignants de l'école C. Notons que les enseignants ne recourent pas à des formes imagées dans cette école.

Que peut-on déduire de cette synthèse ? Probablement que les usages varient *en contexte*, mais selon quel critère ? La gestion des discours de nature métalangagière est parfois expliquée dans les entretiens recueillis, ces propos corroborent l'hypothèse que laisse deviner le tableau 3 : la terminologie grammaticale varierait selon le type d'établissement dans lequel les enseignants exercent, et, probablement selon le contexte social.

Les extraits suivants évoquent tous la contrainte du milieu dans lequel les enseignants exercent.

École A : « I adapt my language to speak like THEIR language, if I start speaking posh words "what's the infinitive?", "what's the verb conjugation?" [ton moqueur], they will just start thinking "what's going on? what are you talking about? are you all right?" »¹⁶.

École A : « Ici les élèves ils viennent de milieux difficiles si on commence à leur parler de verbe, participe passé, d'accord de l'adjectif et cetera c'est fini ! »

¹⁴ On ne peut, à ce stade, qu'apporter des interprétations au langage descriptif employé par les enseignants de LE, mais il semblerait logique de s'interroger sur l'efficacité de cette terminologie imagée. Cela pourrait constituer la problématique entière d'une nouvelle recherche.

¹⁵ Nous proposons ce terme.

¹⁶ « J'adapte ma langue pour parler LEUR langue. Si je commence à employer des mots chics "qu'est-ce que l'infinitif?", "quelle est la conjugaison de ce verbe?" [ton moqueur], ils vont juste commencer à penser "qu'est-ce qu'il se passe? De quoi vous parlez? Vous-vous sentez bien?" ».

Les deux extraits issus de deux entretiens d'enseignants exerçant dans l'école A tendent à indiquer que le contexte « *milieux difficiles* » ne leur permet pas d'adopter un métalangage grammatical plus *savant* : « *verbe, participe passé, accord de l'adjectif, etc.* ». Ce métalangage est perçu comme une langue étrangère à part, inconnue des élèves de la classe si l'on en croit l'enseignante qui fait bien la distinction entre « *leur langue* » et « *ma [sa] langue* ». On identifie clairement le fossé qu'il existe entre la terminologie officielle, lourde de représentations, qui est associée à un langage *chic* pour reprendre les propos de l'enseignante : « *si je commence à employer des mots chics* ». L'analogie entre « *langage chic* » et métalangage montre que, d'après l'enseignante, la transmission explicite des terminologies est incompatible avec le public de l'école A, considérant que ces derniers ne seraient pas à même de comprendre *de quoi on leur parle* : « *qu'est-ce qu'il se passe ? De quoi vous parlez ? Vous-vous sentez bien ?* ».

Les extraits issus de l'école B témoignent du poids du statut d'*Academy* auquel l'établissement appartient désormais :

École B : « *on essaye de faire de plus en plus de grammaire, d'ailleurs maintenant qu'on est une Academy c'est plutôt mieux* ».

Il semblerait que la conversion en *Academy* permette à cet enseignant d'envisager un renouveau méthodologique : « *faire de plus en plus de grammaire* ». Sa collègue, en revanche, considère que le milieu dans lequel elle exerce « *Inner London* » ne lui permet pas d'enseigner trop de grammaire (« *à fond dans l'enseignement de la grammaire* »). Elle adopte une approche grammaticale en fonction du « *contexte urbain* » :

École B : « *là on enseigne dans ce qu'on appelle Inner London, en contexte urbain... y a plein de trucs qui font que on peut pas vraiment aller... vraiment à fond dans l'enseignement de la grammaire, donc faut essayer de contourner tout ça et de trouver un moyen* ».

Dans le cas de l'école C, on assume sans ambages l'emploi de « *vrais mots* », que l'on peut comprendre comme un métalangage grammatical *savant* :

École C : « *on est dans une Grammar school quand même, donc on essaie de relever le niveau, on va essayer de faire plus de grammaire avec les vrais mots pour expliquer* ».

Par ailleurs, l'enseignante souhaite « *relever le niveau* », c'est-à-dire, se distinguer des autres types d'écoles, en particulier des écoles non-sélectives, en prônant un apprentissage des langues fondé sur une grammaire « *vraie* ».

5.3. À la frontière de la contextualisation ?

L'interprétation des résultats nous permet-elle de mentionner une contextualisation du discours grammatical ?

Si l'on considère, à l'instar de Marcel que « [...] les processus de contextualisation désignent l'ensemble des relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action » (Marcel, 2002 : 104), on peut estimer que le facteur social constitue une partie de cet ensemble et pèse sur le contexte en cours d'action, à savoir l'utilisation du métalangage. En effet, les enseignants semblent indiquer que le facteur social a une influence sur leur discours.

L'emploi de la terminologie varierait fortement selon :

- (1) le contexte scolaire dans lequel les enseignants exercent : « *academy, grammar school* » ;
- (2) l'environnement dans lequel les établissements sont situés : « *Inner London, milieu urbain, milieux difficiles* ».

Il est à considérer que le métalangage s'actualise selon le contexte dans lequel se situe l'enseignement-apprentissage des langues. Il s'agirait alors de ce que l'on pourrait identifier comme une *contextualisation localisée*¹⁷.

Pour autant, il est possible de suggérer qu'il s'agit davantage d'une adaptation du discours. Notons qu'une enseignante de l'école A précise : « J'adapte ma langue pour parler LEUR langue ». Il s'agirait alors d'utiliser un *langage* à un public d'apprenants jugés moins « aptes » à apprendre et à conceptualiser le métalangage savant d'une langue. Dans ce cas, l'adaptation du discours pourrait s'apparenter à une forme de différenciation anticipée mais pour le moins peu justifiée. Néanmoins, l'adaptation du discours serait pensée en fonction de l'environnement dans lequel l'enseignant opère.

Dans les deux cas, et à travers l'exemple de la variation terminologique, il est toujours possible de percevoir la corrélation entre enseignement-apprentissage des langues et environnement social (Clark, 2010).

6. Conclusion

Consciente des limites de notre étude, nous ne sommes pas en mesure de généraliser les analyses et leurs interprétations. Cependant, il nous semble important de considérer la dimension sociale comme un facteur contextuel de grande influence dans l'enseignement des langues. Par ailleurs, nous pensons que la frontière entre adaptation et contextualisation est relativement fine et qu'elle mériterait d'être plus approfondie.

Plusieurs questions, en guise de perspective de recherche, se profilent : l'adaptation/la contextualisation des savoirs est-elle toujours forcément positive ? Dans le sens où, comme nous l'avons vu, elle peut être déterminée, partiellement ou non, par le facteur social (l'environnement). Si les apprenants possèdent le même antécédent linguistique (culture grammaticale faible), pourquoi privilégier le paramètre social comme facteur capital de la transformation des savoirs ? Car même si l'intention est noble, ne se dirige-t-on pas vers une inégalité des apprentissages linguistiques ?

Références bibliographiques

- Anciaux, F., Forissier, T. et Prudent, L. F. (2013). *Contextualisations didactiques. Approches théoriques*. Paris : L'Harmattan.
- Beacco, J.-C. (2014). Représentations de la grammaire et enseignement des langues étrangères : quelles marges de manœuvre ? *Babylonia*, 2, 16-22.
- Besse, H. (1980). Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère. *Langue française*, 47, 115-128.
- Chiss, J.-L. et Cicurel, F. (2005). Présentation générale. Cultures linguistiques, cultures éducatives et didactiques. Dans J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel et D. Véronique,

¹⁷ Nous proposons ce terme. Il s'agit d'identifier des types de contextualisations didactiques qui se produisent selon un lieu ou un environnement précis.

- (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (p. 1-9). Paris : PUF.
- Clark, U. (2010). The Problematics of Prescribing Grammatical knowledge : The Case in England. Dans T. Locke (dir.), *Beyond the Grammar Wars* (p. 38-55). Abingdon : Routledge.
- Hudson, R. et Walmsley, J. (2007). The English patient : English grammar and teaching in the 20th century. *Journal of Linguistics*, 41, 593-622.
- Hudson, R. (2015). Grammar Instruction : a brief history (and geography) of grammar teaching. Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of Writing Research*. New York : Guilford.
- Klapper, J. (1997). Language learning at school and university : the great grammar debate continues. *Language Learning Journal*, 16, 22-27.
- Krashen, S. D. et Terrell, T. D. (1983). *The natural approach : language acquisition in the classroom*. London : Prentice Hall Europe.
- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 138, 103-113.
- Paterson, L. L. (2010). Grammar and the English Curriculum. *Language and Education*, 24(6), 473-484.
- Vasseur, M.-T. et Grandcolas, B. (1997). Comment se voient-ils apprenant la langue étrangère ? Comment se voient-ils enseignant la langue étrangère ? *Linx*, 36, 119-130.

Interactions plurilingues et situation collaborative : l'exemple de lycéens saint-martinois

Olivier-Serge CANDAU
CRREF¹ (EA4538) - Université des Antilles

Résumé

Cet article vise à rendre compte de pratiques bilingues (anglais et français) d'élèves saint-martinois en situation collaborative afin d'enrichir le débat sur les langues et les savoirs. Cette recherche s'appuie sur deux corpus constitués d'interactions entre lycéens lors de séances de soutien scolaire, et étudiés selon l'analyse conversationnelle. Croisant modalité collaborative et didactique du bilinguisme, l'étude modélise la gestion des ressources langagières au regard des savoirs et des savoir-faire mobilisés durant l'interaction. On se demandera ce qu'une analyse des pratiques de langues (anglais et français) apporte à la connaissance de l'apprentissage.

Mots-Clés

Alternances de langues, compétences, collaboration, didactique du bilinguisme.

Abstract

The aim of this study is to model the relationships between languages (english and french) and collaborative approach. The challenge of this study is therefore to discover the ways in which the participants are able to position their point of view by bringing into play a collection of language resources in order to produce the required decisions and responses.

Key-words

Code-switching, collaborative approach, competences, bilingualism and teaching method.

¹ *Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et en Formation.*

1. Introduction

Cette étude vise à appréhender les usages et l'impact des langues pratiquées par les élèves sur les tâches collaboratives. Nous proposons, dans le cadre de cette recherche, de présenter des extraits d'interactions entre élèves de 2^{de} et de 1^{re} réalisant des travaux collaboratifs, dans un lycée de l'île de Saint-Martin, dépendance de la Guadeloupe, lorsqu'ils recourent aux ressources de leur répertoire bilingue. La recherche vise à établir en quoi, à quelles conditions et par quels mécanismes les interactions entre deux langues (anglais et français) peuvent intervenir dans la construction de compétences cognitives scolaires.

2. Cadre théorique

L'activité collaborative, qui est une réalisation spécifique de l'action collective, s'inscrit dans un milieu socioculturel commun à l'ensemble des partenaires du groupe. L'importance de l'apprentissage collaboratif se révèle notamment par les propriétés d'autorégulation du groupe et de responsabilisation de chacun qu'il engage (Mattar et Blondin, 2006). Dans cette étude nous souhaitons aborder conjointement deux approches : l'activité collaborative (Johnson et Johnson, 1999) comme réalisation de l'action collective (Sensevy, 2011) et la recherche sur la didactique contextualisée des langues (Anciaux, Forissier et Prudent, 2013). Si l'efficacité de l'apprentissage collaboratif tient en particulier à ce qu'il favorise les interactions au sein des groupes, il nous paraît intéressant d'en faire le terrain d'une observation privilégiée des pratiques langagières bilingues.

Dans l'objectif de rendre le plus explicite possible la mise en œuvre des stratégies et des ressources mobilisées par les apprenants, nous nous sommes efforcé de décliner les différentes compétences mises en œuvre par les élèves pour co-construire des tâches collaboratives. C'est dans cette perspective que nous avons distingué trois types de compétences : encyclopédique, heuristique et linguistique. La compétence encyclopédique nécessite des savoirs référentiels et des savoir-faire inférentiels, liés au champ disciplinaire. Les savoirs référentiels relèvent des connaissances mobilisées par l'élève pour réaliser une tâche. Les savoir-faire inférentiels recouvrent l'ensemble des inférences posées par la consigne et reconstruites par l'interprétation des élèves. La compétence heuristique désigne l'ensemble des procédures de recherche mises en œuvre pour résoudre une difficulté, ou un désaccord en matière d'interprétation. Enfin, la compétence linguistique s'attache au degré d'expertise de l'interlocuteur et se manifeste dans la réalisation de l'énoncé quelle que soit la langue à laquelle il recourt.

Nous cherchons ici à comprendre comment se répartissent les tâches susceptibles de favoriser la réalisation d'une consigne, tout au long des interactions discursives entre élèves. Notre étude se décline alors en deux sous-objectifs plus spécifiques. Le premier consiste à observer les méthodes de gestion discursive en vue d'une approche cohérente de la tâche ; et le second à identifier les questionnements des interactants lors de leur participation à l'exécution d'une consigne. La répartition des tâches (Pochon-Berger, 2010) se fait en deux points. Le premier, thématique, vise l'attribution de sous-thèmes de la tâche, alors que le second, procédural, pointe l'attribution des aspects exécutifs de la tâche projetée.

Nous formulerons deux hypothèses relatives au rôle des alternances de langues dans l'interaction discursive lors d'activités collaboratives :

1. elles révèlent particulièrement l'asymétrie des compétences encyclopédique, heuristique et linguistique entre interlocuteurs ;
2. elles favorisent une valorisation des apprenants qui peuvent en imposant la langue de l'échange, au détriment de celle ratifiée jusqu'alors par les membres du groupe, s'insérer en retour dans la construction progressive du contenu disciplinaire.

3. Cadre méthodologique

Nos corpus s'appuient sur des échanges entre élèves dans le cadre de séances de soutien scolaire, collectés entre janvier et mai 2014. Nous avons sélectionné à partir des enregistrements originaux des séquences spécifiques susceptibles d'éclairer certains aspects de l'interaction (conventions de transcription fournies par ICOR²). Nous avons spécifié les langues parlées et comprises par les interlocuteurs, ainsi que le niveau d'expertise de chaque élève en français (en tant que discipline) selon une échelle d'appréciation simplifiée fournie par les enseignants de la classe (cf. Tableaux 1 et 2).

Noms	Noms abrégés	Sexe	Langue(s) parlée(s)	Expertise en français
Tina	TIN	Fille	Anglais/Français	Satisfaisant
Sasha	SAS	Fille	Anglais/Français	Faible
Mathias	MAT	Garçon	Français (seulement)	Très satisfaisant

Tableau 1 : Caractéristiques des participants du corpus 1

Noms	Noms abrégés	Sexe	Langue(s) parlée(s)	Expertise en français
Natasha	TAS	Fille	Anglais/Français	Satisfaisant
Charles	CHA	Garçon	Anglais/Français	Satisfaisant

Tableau 2 : Caractéristiques des participants du corpus 2

Le corpus 1 s'étend sur 3 minutes et 5 secondes. Le professeur propose au groupe scolarisé en 2^{de} de comparer un extrait de roman avec une adaptation cinématographique. La tryade fait apparaître une répartition asymétrique des expertises : linguistique (en anglais et en français pour Sasha et Tina) et disciplinaire (en particulier pour Mathias). La spécificité de ce corpus tient au positionnement charnière de Tina, qui, de par son expertise à la fois linguistique et disciplinaire élevée, est susceptible d'assurer une collaboration entre les deux autres interlocuteurs.

Le corpus 2 s'étend sur 8 minutes et 17 secondes. Deux élèves, une fille et un garçon, participent dans une classe de 1^{re} à un projet d'écriture bilingue français et anglais (production d'un récit illustrant les changements liés au passage à la modernité à Saint-Martin). Le niveau d'expertise linguistique (anglais et français) est sensiblement équivalent pour les deux élèves. En revanche, Charles fait preuve d'une expertise disciplinaire plus élevée que celle de Natasha.

² ICOR (2013). Conventions de transcription. Disponible sur : http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/bandeau_droit/convention_icor.htm

4. Résultats et discussion

L'étude de la distribution fonctionnelle des langues (Causa, 2011) au regard des tâches imposées permettra de comprendre comment expertises linguistique et disciplinaire se construisent en interaction au regard des trois compétences encyclopédique, heuristique et linguistique. Nous aborderons dans un premier temps les corpus séparément pour en proposer, dans un second, une mise en perspective commune et déboucher sur une modélisation possible des interactions.

4.1. Corpus 1

4.1.1. Premier extrait

Les élèves, dont les prénoms sont réduits ici à des abréviations, viennent de s'asseoir. L'enseignante donne la consigne :

- 1.PROF : prenez le livre pages quatre vingt dix neuf et cent voilà donc c'est au moment de la veillée funèbre euh voilà donc ça commence ici <elle lit> (...) ce que vous pourriez faire c'est rapidement relire ces quelques pages là jusqu'à la fin donc cinq minutes ça va pour vous pour les relire/&
- 2.MAT : ça va
- 3.PROF : &et après je vous montre les images (.) <elle se tourne vers d'autres élèves> je vais faire la même chose avec vous (.) attendez vous pouvez vous mettre sur=
- 4.TIN : =madame je devrais avoir un livre aussi/ ou\
- 5.PROF : tu veux en avoir un/ aussi
- 6.TIN : je sais pas si
- 7.PROF : j'en ai pris six: en fait deux par groupe mais:
- 8.TIN : ah ok merci <à MAT.> explique nous
- 9.SAS : **to ninety nine**³/ ((jusqu'à quatre vingt dix neuf))
- 10.TIN : **well ninety nine to line XX** ((bien quatre vingt dix neuf jusqu'à la ligne XX)) il se passe/
- 11.SAS : **the whole paragraph** ((le paragraphe dans son ensemble))
- 12.TIN : ah **ok thank you** ((ok merci)) <ils lisent pendant que PROF. distribue les livres et procède à un rappel du contexte pour chaque groupe>
- 13.TIN : <à SAS.> **to the end of the book**/ ((à la fin du livre))
- 14.SAS : **no to the end of the chapter** ((non jusqu'à la fin du chapitre))

4.1.2. Analyse

Le corpus 1 permet de saisir une distribution relativement équilibrée des langues selon les tâches auxquelles se livrent les interlocuteurs. La clarification de la tâche s'opère en deux temps. Au TR8, Tina a sollicité l'expertise de Mathias et c'est au tour de Sasha de demander de façon quasi concomitante une précision sur le passage délimité par l'enseignant. La répartition des langues est claire ici. On peut observer d'abord une formulation globale de la tâche en français (par l'enseignante) puis une délimitation du support en anglais (par Sasha). Tina endosse alors un rôle d'experte quand elle s'exprime en anglais à Sasha comme l'indique le TR10 où elle hétéro-reformule la séquence auto-initiée de Tina. La ratification de l'anglais comme langue d'échange par Tina a permis à Sasha d'entrer dans l'activité. Le court échange controversé sur le passage à

³ Les extraits en anglais sont en gras.

lire en anglais (TR13 à 14) a permis à Sasha d'être pleinement intégrée à l'activité en l'autorisant à prendre en charge la lecture du document.

4.1.3. Deuxième extrait

Les élèves sont plongés dans l'activité et analysent le roman à la lumière du film :

- 87.SAS : <à TIN.> **you know the part when they say something about a cane** ((tu sais le passage où ils disent quelque chose au sujet d'une cane))
- 88.TIN : <à SAS.> attends <à MAT.> est ce qu'il est employé dans l'autre scène dans enfin tu vois la scène qu'elle nous a montrée est ce qu'il y avait des gens qui rigolaient/
- 89.MAT : des gens qui rigolaient/
- 90.SAS : je sais pas où c'est
- 91.MAT : je pense que c'est celui qui chantait il avait l'air souriant je dirais
- 92.TIN : ouais c'est vrai il était rigolo normalement je dirais <le film reprend> **the point is that he is laughing** ((le problème c'est qu'il rit))
- 93.SAS : **yeah i found it in the book and in the film we didn't see where it happen we see a boucan and that's all** ((ouais j'ai trouvé que dans le livre et dans le film on n'a pas vu où ça se passe et on voit un feu et c'est tout))
- 94.TIN : bon en fait y'a pas vraiment de différences les femmes regardaient le coq
- 95.SAS : oui mais on a pas vu ça
- 96.MAT : ben c'est une différence alors
- 97.TIN : y avait pas de femme qui regardait le coq dans le film ah: mais mais quand il observait le corps de monsieur médouce est ce que est ce que sa grand mère est venue/
- 98.SAS : non il y avait pas des femmes
- 99.TIN : non c'est pas des femmes mais une femme
- 100.MAT : on va noter cette différence j'avais pas remarqué (.) ça sonne dans une dizaine de minutes <reprise du film>
- 101.SAS : **they also say something about the man with a:** (.) ((ils disent quelque chose à propos de l'homme avec une)) euh baguette
- 102.TIN : il avait quoi
- 103.SAS : il était avec une baguette
- 104.TIN : attends voir <relit le passage> il y avait un homme **they talk about a man with a stick but a man with a stick in the film are you sure of this** ((on parle d'un homme au bâton dans le film es tu sûre de ça)) <à MAT.> est ce que dans le film tu vois cette partie là <montre l'extrait du texte> à la page cent un est ce est ce qu'il y avait un homme qui tenait debout une baguette <lit le passage> il y avait un homme c'était lui le planteur qui tenait une baguette à l'aide de quoi il xx

4.1.4. Analyse

L'épisode de la <cane> des TR87 à 104 montre toute l'étendue des efforts déployés par Sasha. Elle cherche à combler autant une lacune lexicale (elle ne connaît pas le terme français) que ce qu'elle ressent comme une défaillance en termes de compétence heuristique (elle ne comprend pas pourquoi on n'en fait pas mention dans le film). Tina peut à ce moment de l'interaction restituer de façon équilibrée les rôles de Mathias et de Sasha, activant un rôle de *passer*, qui favorise le passage entre des étapes de l'interaction, qui peuvent être perçues comme périlleuses pour l'interaction.

Une lecture approfondie du passage montre qu'elle ne se contente pas de traduire les questions de Sasha à Mathias et de restituer en anglais les réponses à Sasha comme on pourrait le penser :

- TR88 : Tina reformule ce que dit Sasha en introduisant un autre élément (les gens qui rigolaient). Cet énoncé n'est pas exactement une traduction mais une reformulation avec adjonction d'un élément autre qu'elle adresse à Mathias. Elle restitue une information sous la forme d'une alternance intraphrastique traductive à Sasha au TR92. La proposition n'est pas perçue comme suffisante par Sasha qui ouvre une deuxième séquence au TR93 ;
- TR104 : Tina cherche une réponse à la sollicitation de Sasha et commente la réponse en anglais : **il y avait un homme they talk about a man with a stick but a man with a stick in the film are you sure of this/**. N'ayant pas trouvé de réponse satisfaisante elle sollicite alors en français Mathias en amorçant une réponse par une proposition prélevée dans le texte : <à MAT.> est ce que dans le film tu vois cette partie là <montre l'extrait du texte> à la page cent un est ce est ce qu'il y avait un homme qui tenait debout une baguette.

Si le passage d'une langue à une autre n'est pas dénué d'une certaine prise de risque identitaire, il peut s'assumer comme tel, et favoriser une redistribution plus juste des tâches. Tina fait figure de *passer*, en ce qu'elle reformule spontanément la consigne à Sasha, pour lui permettre et de mobiliser sa compétence heuristique et de mettre en doute l'instant de quelques TR la suprématie de Mathias, dont les compétences encyclopédique et linguistique (en français) sont évidentes.

4.1.5. Troisième extrait

Un peu plus loin dans l'interaction, les élèves échangent autour des informations à retenir :

- 93.SAS : **yeah i found it in the book and in the film we didn't see where it happen we see a boucan and that's all** ((ouais j'ai trouvé que dans le livre et dans le film on n'a pas vu où ça se passe et on voit un feu et c'est tout))
- 94.TIN : bon en fait y'a pas vraiment de différence les femmes regardaient le coq
- 95.SAS : oui mais on a pas vu ça
- 96.MAT : ben c'est une différence alors
- 97.TIN : y avait pas de femme qui regardait le coq dans le film ah: mais mais quand il observait le corps de monsieur médouce est ce que est ce que sa grand mère est venue/
- 98.SAS : non il y avait pas des femmes
- 99.TIN : non c'est pas des femmes mais une femme
- 100.MAT : on va noter cette différence j'avais pas remarqué (.)
- (...)
- 109.SAS : c'est quoi/ **bare hands** ((à mains nues))
- 110.TIN : euh **it's an expression** ((c'est une expression))
- 111.SAS : j'ai dit il avait seulement **bare hands** ((à mains nues))
- 112.TIN : **we need to find a full expression that is also similar** ((on a besoin de trouver une expression complète qui soit équivalente)) <reprise du film> ah en fait il est raciste ah elle veut épouser un blanc
- 113.SAS : je dois écrire la phrase exact
- 114.TIN : comme quoi
- 115.SAS : il tient une baguette
- 116.MAT : oui mets que lui même mimait

117.SAS : quoi

118.MAT : lui même mimait toutes les allures de bête c'est une différence par rapport au bouquin mets toutes les allures de toutes les bêtes

4.1.6. Analyse

Le recours à l'objet extra-discursif (l'écrit produit par les élèves) est l'occasion de renverser la donne en particulier dans l'attribution des compétences encyclopédique, heuristique et linguistique. Au TR100, on assiste à ce que nous appellerons un *coup d'état*, assimilable à une prise de pouvoir (Mathias prend l'initiative de la réponse à écrire) pour compenser son manque d'expertise momentanée. Le passage à l'écrit est apparu comme un moment crucial permettant d'asseoir la légitimité de celui qui est à l'origine de la trace écrite ou de celui qui s'y associe. La présence de la tryade a permis d'observer une organisation spécifique de la répartition des tâches. L'expertise de Mathias en français (dans une activité où discipline et langue se mélangent) et l'offre de Tina à Sasha d'entrer de plain-pied dans l'activité grâce à l'anglais ont permis de montrer que la maîtrise de la langue était susceptible d'être un atout dans la lutte pour l'appropriation de la parole.

La suite de l'extrait (des TR109 à 118) permet d'intégrer Sasha plus directement à l'activité. Tina recourt à sa compétence linguistique pour faire entrer Sasha dans l'échange et faire progresser l'interaction dans le sens d'une résolution de la tâche. À ce moment-là, on peut dire que la tryade trouve un équilibre, même fragile, dans lequel chacun des interlocuteurs occupe une place spécifique. Sasha est à l'origine d'un questionnement qui permet de noter une différence entre le livre et le film. Tina reformule sa demande auprès de Mathias qui tranche négativement. La meilleure preuve de l'acquisition reste le réemploi par Sasha du terme *baguette* au TR101. À partir de ce moment, Mathias reconnaît l'expertise de Sasha à qui il concède une place désormais légitime au sein de l'activité. L'échange peut se clore avec les TR109 à 118 où Mathias complète l'énoncé de Sasha : Tina a activé une compétence bilingue qui a permis respectivement à Sasha de déployer une procédure heuristique (de recherche) et Mathias une procédure encyclopédique (de connaissance).

Dans le corpus 1, on a ainsi pu voir que la distribution des langues, si elle est fonction des tâches auxquelles elle est associée, est aussi susceptible d'exhiber les compétences encyclopédique, heuristique et linguistique de chacun des membres du groupe.

4.2. Corpus 2

4.2.1. Premier extrait

Les élèves évoquent les tribulations de leur héros parti à la recherche de son mouton qui s'est échappé du troupeau :

1.TAS : **he went up the hill** ((il s'est rendu sur la montagne))

2.CHA : il est allé grimper est allé grimper **climbé** ((grimper)) est allé grimper

3.TAS : est allé=

4.CHA : =grimper dans [la

5.TAS : [est allé GRIM PER/ dans la colline

6.CHA : <à TAS.> il est allé GRIM PER

- 7.TAS : <mimant l'escalade> **i mean he crawled** ((je veux dire il a rampé))
 8.CHA : **no: he climbed/ hold on** ((non il est monté attends)) <s'adresse au professeur> monsieur on peut pas dire// GRIM PER/
 9.TAS : on peut pas dire GRIMPER/ dans une histoire/
 10.CHA : **yesai** ((oui))
 11.TAS : <à PROF.> on comprend pas GRIM PER
 12.CHA : <à PROF.> il est allé grimper dans la colline on peut pas dire ça encore
 13.TAS : [non
 14.PROF : [on peut dire il a grimpé la colline si vous dites il a grimpé la colline ça veut dire qu'il est monté dans la colline
 15.CHA : tu vois
 16.TAS : **NO: i was soon** ((NON j'étais pas loin))
 17.CHA : **i gave you a** ((je t'ai donné un)) synonyme
 18.TAS : **i am the one who gave the** ((non c'est moi qui t'ai donné le)) synonyme
 19.CHA : **oh my gosh** ((oh mon dieu))
 20.TAS : est allé grimper <comptant les lignes> **thirty one** ((trente et une))

4.2.2. Analyse

L'ensemble de l'échange se construit autour d'un désaccord sur la façon de rendre en français l'énoncé de Tasha : *he went up the hill* (TR1). L'opposition a d'abord lieu en français. Elle porte sur la restitution de deux éléments linguistiques forts : le temps (comment rendre la valeur du prétérit ?) et la portée de la préposition *up*. L'extrait donne à voir clairement les traces de cette négociation traductive, sans que les deux interlocuteurs n'en thématissent pour autant les étapes. Le TR3 montre clairement que Tasha a ratifié la proposition périphrastique *est allé* pour rendre le prétérit. En revanche, le désaccord persiste avec la restitution du mouvement induit par *up*. La désaffiliation avec l'énoncé de Charles est thématisée au TR5 : *est allé GRIM PER/ dans la colline*. Tasha prend l'initiative de reformuler la proposition de Charles en la restituant dans sa totalité. Charles reprend alors l'énoncé en anglais au TR8 et ratifie ainsi sa première proposition. L'analyse de la distribution des langues en fonction des tâches auxquelles se livrent les interlocuteurs fait apparaître un ensemble de phénomènes particuliers. On peut délimiter ici deux situations langagières particulières. Nous opposons une distribution de *surface* et une seconde de *profondeur*. La première couvre les emplois attestables de langues. Elle admet une séparation entre les TR1, 7 et 8 qui font apparaître un usage explicite de l'anglais, et les TR 2 à 6 en français. La seconde implique un usage moins net des langues, selon que l'on trouve une forme langagière hybride (TR2), ou un emploi autonymique du français (GRIM PER au TR5). Nous postulons que le choix des langues influence l'interaction. La confrontation des deux distributions permet de restituer une intelligibilité des langues en contact plus affinée que celle que nous proposons au début de l'analyse de ce corpus. Selon la distribution de *surface*, on peut noter une séparation nette de l'emploi des langues. Les TR1 à 8 obéissent donc à la logique communicative suivante :

- TR1 : énoncé en anglais par Tasha.
- TR2 : 1^{re} proposition de traduction en français de Charles (restitution du prétérit par forme périphrastique et restitution de la préposition par un verbe d'action).
- TR3 : reconnaissance de la 1^{re} partie de la traduction en français par Tasha.
- TR4 : amorce d'un énoncé achevé en français par Charles en écho au TR1.
- TR5 : mise à distance de l'énoncé en français par Tasha.
- TR6 : auto-reformulation hétéro-initiée de l'énoncé en français par Charles.
- TR7 : explicitation du présupposé en anglais par Tasha et appui métalinguistique par le geste.

- TR8 : opposition et reformulation du présupposé en anglais par Charles.

On peut donc à partir de ce schéma interactionnel distinguer deux niveaux d'usage des langues : l'élaboration d'une proposition de traduction et la proposition de la réponse en français, puis l'explicitation des procédures à l'œuvre en anglais. L'anglais intervient donc pour suspendre le déroulement de l'interaction, et son usage est l'occasion d'un retour réflexif à un temps précédent l'énoncé de départ. En effet, au TR7, lorsque Tasha fait le geste de ramper, elle évoque l'image verbale qui l'a conduite à proposer l'énoncé du TR1.

Néanmoins, une analyse en *profondeur* de la distribution des langues permet d'affiner cette lecture. Les TR2 et 6 invitent en effet à nuancer nos premières perspectives. Dès le TR2, on peut distinguer le cas où l'élaboration d'une traduction en français s'accompagne d'un recours inattendu à l'anglais : *climbé*. On constate ici que le recours à l'anglais permet clairement l'établissement d'une forme en français. De ce point de vue, les TR3 et 4 sont intéressants. Les formes utilisées en français sont une restitution des différentes formes problématiques de l'anglais, d'une part celle du prétérit, admise par Tasha, puis celle de la préposition. En d'autres termes, même si les interlocuteurs s'expriment en français, la progression de l'interaction dans ces deux TR prouve qu'elle s'appuie aussi sur celle de l'anglais. Enfin, le TR5 est une mise à distance de l'énoncé de Charles : la montée accentuelle sur *GRIM PER* et celle de la voix qui lui est consécutive exhibent le doute de l'interlocutrice. L'énoncé en français n'est pas une ratification mais l'expression d'une première hypothèse de résolution traductive qui ne sera pas reconnue comme telle. On constate ici que le recours au français n'est qu'une étape dans la construction de l'interaction. Cette mise à distance de l'énoncé porte en elle le recours immédiat à l'anglais comme l'attestent les deux TR suivants. Il est donc clair que le français et l'anglais ne sont pas en distribution complémentaire dans le corpus, comme on le supposait au départ.

Le modèle, selon lequel l'anglais serait réservé à l'élaboration de l'énoncé et le français à sa mise en texte n'est pas opérant ici. Un énoncé en français se construit à partir des difficultés repérées en anglais (TR2-3) et peut assumer le statut de première proposition avant ratification. Le TR6 implique le passage à l'anglais avant ratification définitive. Par conséquent, on peut affirmer que le *bricolage* des formes (d'où des alternances de langues parfois délicates à codifier, comme le TR2) est le reflet d'un *bricolage* interactionnel (dans lequel les TR5 et TR6 en français induisent le TR suivant en anglais). L'hétéro-reformulation élaborée par l'enseignant au TR14 n'est manifestement pas retenue comme telle par les deux interlocuteurs. En effet, ils s'orientent vers le premier énoncé de Charles sans avoir pour autant pris en compte la transformation opérée par l'enseignant. La reprise par ce dernier de la proposition de Charles n'a pas entraîné de commentaire métalinguistique sur l'objet même de la réparation. Ni la disparition de la formule périphrastique *est allé* au profit de la forme standard *a(voir) grimé*, ni la permutation lexicale (*monté* au lieu de *grimé* initialement proposé) n'ont fait l'objet d'une évaluation par l'enseignant. On ne s'étonnera pas de ce que l'énoncé ratifié par les deux interlocuteurs non-experts n'intègre pas la modification de l'auxiliaire. La formule *est allé grimper* du TR20 est définitivement avalisée.

4.2.3. Deuxième extrait

La poursuite du mouton en fuite par le berger se poursuit :

- 74.TAS : merci en descendant de la colline il a vu ses mau-mauvais moutons
75.CHA : **yeah after dah whah he see the mokoi** ((ouais après ça il a vu le fantôme))
76.TAS : il coura
77.CHA : **speak up** ((parle plus fort))
78.TAS : **he RAN BEHIND the missing sheep till the road** ((IL S'EST MIS à courir derrière le mouton qui s'était enfui sur la route))
79.CHA : **me i can speak loudly ok he see the missing sheep SO he ran after like he chased the sheep** ((moi je suis capable de parler plus fort ok il (a vu ; voit) le mouton disparu ALORS il s'est mis à lui courir derrière comme s'il avait pris le mouton en chasse))
80.TAS : il a couru derrière il coura derrière **goats** ((les chèvres))
81.CHA : **he try to be close to him** ((il (essaie ; essaya) de s'en rapprocher))
82.TAS : il est allé en bas de la montagne il est allé dans la montagne essayer de prendre ses animaux quand il nourrissait son animaux ses animaux il est allé grimper quand il nourrissait ses animaux il remarque que un de ses moutons a disparu en descendant de la colline il a vu son o-ovin

4.2.4. Analyse

Le positionnement de Tasha au titre d'experte en termes linguistique et heuristique s'affirme. Elle initie la majorité des TR en français, alors que Charles s'efforce de les poursuivre ou de les reformuler en anglais. Tasha oriente ses efforts vers l'élaboration du récit en français et culmine dans sa reprise au TR82 où elle se contraint à reprendre l'ensemble des éléments en français. Une fois de plus se révèle l'expertise de celui qui se risque à s'exprimer dans cette langue. À l'image du corpus 1, dans lequel l'écriture avait permis à Sasha d'entrer pleinement dans le processus collaboratif, cet extrait du corpus 2 tend à prouver que la trace écrite révèle l'expertise de celui qui s'y associe. La longueur du TR82 entamé par Tasha et la reprise chronologique des étapes discursives l'apparentent à un ensemble cohérent susceptible d'être agencé sous la forme d'un texte abouti.

Le corpus 2 révèle que l'attribution des langues à un ensemble d'énoncés est d'autant plus complexe qu'elle est susceptible de bouleverser la répartition des tâches attendues.

5. Bilan

On a donc pu apprécier la distribution fonctionnelle des langues (Causa, 2011), et l'interaction entre expertises langagière et disciplinaire, au regard des compétences encyclopédique, heuristique et linguistique. La répartition des langues couvre des fonctions diverses. Dans le corpus 1, on a pu observer que la configuration du groupe et l'asymétrie des expertises avaient eu un impact important sur la distribution des tâches et la réalisation de la production écrite. Le passage à l'écrit s'est avéré être un moment crucial qui permet d'asseoir la légitimité de celui qui est à l'origine de la trace écrite ou de celui qui s'y associe. Le corpus 2 a permis de montrer que la distribution attendue des langues (élaboration de l'énoncé en anglais et mise en texte en français) n'était pas pertinente.

Les corpus ont permis aussi de mettre en perspective les compétences encyclopédique, heuristique et linguistique. Dans le corpus 1, Tina en tant que *passer*, par le recours à la compétence linguistique, a permis à Sasha de mobiliser sa compétence heuristique et de mettre en doute la suprématie de Mathias, aux compétences encyclopédique et linguistique évidentes. Dans le corpus 2, les compétences linguistique et heuristique de Tasha se sont affirmées. Elle a orienté ses efforts vers une élaboration du récit en français. À l'image du corpus 1, dans lequel l'écriture avait permis à Sasha d'entrer pleinement dans le processus collaboratif, le corpus 2 a montré que la compétence heuristique de celui qui écrivait s'en trouvait intensifiée. Ainsi, les deux hypothèses ont-elles été validées :

- l'alternance des langues révèle bien l'asymétrie des compétences encyclopédique, heuristique et linguistique. Cependant, et la nuance est de taille, elle permet aussi de reconfigurer leur étendue. Par le recours à l'anglais, les *passers* offrent à leurs pairs la possibilité de mobiliser la compétence heuristique en particulier ;
- l'alternance des langues valorise ceux qui en assument l'usage, permettant là encore aux élèves les plus fragiles d'intégrer l'activité et parfois même d'orchestrer un *coup d'état*, en reprenant la main sur l'échange.

6. Conclusion et perspectives

Les investigations sur le travail collaboratif et les performances éducatives des interactants ont montré tout l'intérêt qu'il y a à poursuivre la réflexion entre les compétences encyclopédique, heuristique et linguistique, notamment en interrogeant les critères d'expertise des élèves considérés comme forts ou faibles. On peut se demander si la proximité du niveau des compétences entre pairs est susceptible de favoriser à l'intérieur du groupe de meilleurs échanges, notamment par la distribution plus équitable des tâches au sein de l'activité collaborative. Il a y fort à parier que la mise en œuvre spécifique de dispositifs pédagogiques opérants gagnerait à s'appuyer davantage sur une lecture approfondie des interactions complexes lors d'activités collaboratives.

Références bibliographiques

- Anciaux, A., Forissier, T. et Prudent, L.-F. (2013). *Contextualisation didactique, approches théoriques*. Paris : L'Harmattan.
- Causa, M. (2011). L'alternance des langues dans l'enseignement bilingue. Dans J. Duverger (dir.), *Enseignement bilingue. Le professeur de « disciplines non linguistiques ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques* (p. 60-63). Paris : ADEB.
- Johnson, D. W. et Johnson, R.-T. (1999). *Learning together and alone : Cooperative, competitive and individualistic learning* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ : Allyn and Bacon.
- Mattar, C. et Blondin, C. (2006, décembre). Apprentissage coopératif et prises de parole en langue cible dans deux classes d'immersion. *Revue canadienne des langues vivantes*, 63(2), 225-253.
- Pochon-Berger, E. (2010). *La compétence d'interaction en L2 : gestion de la cohérence interactive par des apprenants du français*. Thèse de doctorat, Université de Neuchâtel, Suisse.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.

Analyse multimodale des relances enseignantes en classes de français langue première et langue seconde

Brahim AZAOUI

Aix-Marseille Université, CNRS, Laboratoire Parole et Langage (UMR 7309)

Résumé

L'objectif de cette contribution est de proposer une analyse multimodale des relances produites par une enseignante intervenant dans deux contextes pédagogiques : en français langue seconde et langue première. L'analyse du discours en interaction des échanges filmés a montré que la distinction se fait essentiellement sur le plan quantitatif (relances plus nombreuses en français langue seconde). La dimension multimodale se retrouve dans les deux contextes, plus marquée toutefois sur le plan mimogestuel en français langue seconde, et sert tant à signaler l'élément à corriger qu'à ménager la face des élèves.

Mots clés

Relance, étayage, multimodalité, geste pédagogique, français langue seconde, français langue première.

Abstract

This paper aims to propose a multimodal analysis of the prompts one same teacher produces in two different instructional contexts: French as a second and as a first language. The results show that there exists a quantitative difference between the two contexts (prompts are more frequent with non native speakers). Multimodal prompts are common both to the French as a second language and French as a first language contexts, though more obvious with non native speakers. Multimodality enables to signal the error to correct and to facilitate face-work.

Keywords

Prompt, scaffolding, multimodality, teacher gesture, French as a second, French as a first language.

1. Introduction

L'institution scolaire, dans son ensemble, est orientée vers un but : l'apprentissage de savoirs et de compétences (inter)disciplinaires. En ce sens, les classes de langue, parmi lesquelles nous rangerons également les classes de français langue première¹, offrent un contexte d'étude intéressant puisque souvent le moyen utilisé pour l'enseignement est également son propre objet d'apprentissage. Dabène (1984 : 40) dissocie deux niveaux de communication dans les classes de langue : (1) « l'échange banal entre enseignant et apprenant – ou entre apprenants » et (2) ce qui relève de la métacommunication, qui prend pour sujet le premier niveau d'interaction. Cela implique un double niveau d'attention que Bange (1992) nomme « processus de bifocalisation », qui consiste à prêter attention tant à l'aspect formel que thématique des dires des apprenants. Ces remarques nous rappellent un des rôles qu'endossent les enseignants (Dabène, 1984), celui d'évaluateur des énoncés (ou comportements) des apprenants. L'enseignant devient alors le garant du respect des normes linguistiques et interactionnelles (Azaoui, 2014a) en mettant en œuvre diverses ressources ou stratégies pédagogiques multimodales.

Cette étude s'intéresse aux relances, dont nous préciserons la définition plus loin (cf. 2.2.). Ce choix est motivé par le fait, d'une part, qu'elles signalent un processus de normalisation en cours et, d'autre part, qu'elles sont une forme d'étayage qui ne vise pas à imposer de résultat (Bange, 2005). S'il est possible de reconnaître la présence de cet étayage dans les pratiques pédagogiques, à notre connaissance, aucune étude n'a cherché à analyser l'impact du contexte d'enseignement sur la réalisation des relances. Cette contribution a pour objectif de répondre à cette question en s'intéressant à la mise en œuvre multimodale de cet étayage chez une même enseignante en charge de deux contextes pédagogiques distincts : l'enseignement du français langue première (FL1) et celui du français langue seconde (FLS) auprès l'élèves allophones nouvellement arrivés (EANA).

Nous présenterons les résultats de notre travail en trois temps. Dans une première partie, nous reviendrons sur les éléments théoriques permettant de cerner l'objet de l'étude. Nous aborderons dans un deuxième temps la méthodologie retenue pour cette recherche. Enfin, la troisième partie sera consacrée aux résultats, que nous présenterons en analysant l'actualisation contextuelle des relances sur un plan quantitatif puis qualitatif.

2. Cadrage théorique

2.1. Agir professoral et multimodalité

Tout enseignant met en œuvre un ensemble d'actions multimodales visant à transmettre un savoir ou un « pouvoir-savoir » dans un contexte donné à un public donné (Cicurel, 2011). Cet agir professoral est constitué d'un « répertoire didactique » (Cicurel, 2011 ; Causa, 2012) que l'enseignant se construit sur la base de ses formations, de ses expériences, de ses représentations ou de ses croyances sur le métier. Il est observable à travers les pratiques pédagogiques auxquelles les enseignants ont recours pour transmettre leur message.

¹ Nous pensons en effet qu'il convient de décloisonner les pratiques linguistiques afin de répondre davantage aux principes d'une éducation au plurilinguisme (Coste, 2008 ; Vigner, 2008).

De nombreuses études françaises et nord-américaines, pour l'essentiel, ont mis au jour l'importance de la mimogestualité dans ces pratiques de transmission (Antes, 1996 ; Allen, 2000 ; Lazaraton, 2004). Elles ont permis de comprendre le rôle joué par ces modes de communication dans la mémorisation (Tellier, 2010), la compréhension des messages (Goldin-Meadow, 2004), l'évaluation des énoncés produits par les élèves (Azaoui, 2014a) ou encore, plus globalement, dans la gestion des interactions (Azaoui, 2014c, 2015). Nous avons récemment montré comment l'enseignant, indépendamment des contextes d'enseignement, parvient à prendre en charge le caractère « polyfocal » (Rivière et Bouchard, 2011) et « polylogal » (Bouchard, 1998) des interactions de classe grâce à une compétence multimodale, pour l'essentiel inconsciente, que l'on a nommée « ubiquité coénonciative » (Azaoui, 2014c, 2015). Nous avons notamment souligné l'intérêt de cette compétence lorsque l'enseignant est amené à évaluer simultanément le dire d'un apprenant tout en gérant les autres prises de parole. L'intérêt de l'étude sur les « gestes pédagogiques » (Tellier, 2010 ; Azaoui, 2015) réside également dans l'analyse qui peut être faite du processus de tutelle, habituellement observé au niveau des interactions verbales.

2.2. Les relances enseignantes, un étayage efficace

Muramoto (1999) par exemple montre comment le geste participe, au même titre que les énoncés verbaux, au travail de régulation visant à favoriser l'autocorrection par l'apprenant en lui signalant les erreurs commises ou leur emplacement. C'est en ce sens que les gestes aussi interviennent dans le processus d'étayage (Bruner, 1983 : 263).

Toutefois, il convient de rappeler que tout étayage n'est pas gage d'efficacité. Selon Bange (1992 : 53), cette assistance est pertinente si elle « laisse une part de contrôle suffisant à l'apprenant » dans la mesure où « ce qui compte, ce n'est pas le résultat correct (...) c'est le travail cognitif ». De fait, la pratique de relance est intéressante, d'autant qu'elle privilégie à la fois une résolution conjointe de l'erreur signalée par l'enseignant et l'*output* chez l'apprenant. Or, Swain (2004 : 113) affirme que la verbalisation et la posture réflexive initiée chez l'apprenant favorisent l'apprentissage. Dans notre esprit, la relance inclura les actions professorales suivantes :

- demande de clarification de la pensée ;
- répétition de l'erreur (importance du non verbal) ;
- tout indice métalinguistique qui fournit des informations favorisant l'autocorrection.

L'observation et l'analyse des relances en contexte FLS et FL1 ont pu être réalisées en mettant en œuvre une méthodologie à laquelle nous allons à présent nous intéresser.

3. Méthodologie

3.1. Collecte et transcription du corpus

Parmi l'ensemble du corpus que nous avons récolté dans une approche ethnographique, nous nous intéresserons ici à celui mettant en scène une enseignante toulousaine (EnST). Celle-ci est certifiée de Lettres modernes et titulaire de la certification FLS. Elle enseigne à la fois auprès d'élèves allophones et d'élèves français. À l'époque des enregistrements, elle intervenait en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) depuis quatre ans.

Les enregistrements ont été effectués dans ses deux classes. L'UPE2A accueillait des élèves de douze nationalités différentes âgés de 12 ans et demi, en moyenne. Ils étaient donc en inclusion dans des classes allant de la sixième à la troisième. Sur son autre mi-temps, elle enseignait le français langue première dans une classe de troisième. Au total, nous avons retenu quatre séances (2 FL1 + 2 FLS) que nous avons transcrites et annotées à l'aide du logiciel de transcription multimodale ELAN (Sloetjes et Wittenberg, 2008) en nous appuyant sur différentes typologies multimodales (pour une présentation exhaustive, voir Azaoui, 2014b). Nous reprendrons ici brièvement la typologie gestuelle (McNeill, 1992 ; Azaoui, 2014b) :

- *déictiques* : gestes de pointage ;
- *emblèmes* : gestes fortement conventionnels et marqués culturellement ;
- *emblèmes pédagogiques* : emblèmes propres/communs en situation de classe ;
- *iconiques* : gestes représentant un objet concret ou une action ;
- *métaphoriques* : gestes représentant un concept, une idée.

3.2. Outils d'analyse

Les données ainsi constituées ont été analysées à l'aide des outils que propose l'« analyse du discours en interaction » (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Elle permet de concilier des approches potentiellement contradictoires, notamment l'analyse du discours et l'analyse conversationnelle. Nous avons également utilisé des outils que propose la microsociologie, tels que la question des faces et du travail de figuration (Goffman, 1974). À noter que le logiciel ELAN permet d'effectuer certains calculs, ce qui nous a donné l'occasion de visualiser quantitativement la différence contextuelle.

4. Résultats

4.1. Le contexte, un effet essentiellement quantitatif

Les calculs² effectués montrent que l'enseignante réalise 1,5 fois plus de relances en contexte FLS qu'en contexte FL1. Elle privilégie donc l'ouverture d'une séquence latérale (Jefferson, 1972) pour gérer collectivement un énoncé non conforme, mais également un *output* de la part des apprenants, ce qui nous semble en cohérence avec ce contexte dans la mesure où les EANA sont constamment amenés à tenir une position réflexive sur leur propos, que cela soit sur la forme ou le message. Cette démarche, qui requiert une certaine vigilance sur ses propres dires, permet d'envisager une autre hypothèse explicative. Il convient pour cela de se remémorer l'enjeu sociopédagogique de l'apprentissage du FLS en France. Il est essentiel que les EANA soient aptes à s'auto-évaluer régulièrement dans leur apprentissage du français, même hors de l'UPE2A. Les relances vont dans le sens d'une telle autonomisation scolaire et d'une construction d'une aptitude à apprendre à apprendre.

Pour comprendre le différentiel contextuel, nous nous sommes intéressé à la dépendance conditionnelle. Nous avons cherché à savoir s'il existait une préférence entre l'élément déclenchant le feedback de l'enseignante et les formes d'étayage retenues. Le cas échéant, nous avons observé à quel niveau elle se situait. Sur les 45 relances produites en contexte FLS par

² Calcul du coefficient multiplicateur effectué sur la base des occurrences des relances dans chaque contexte. Le détail des calculs est précisé dans Azaoui (2014a : 185).

l’enseignante, 21 sont déclenchées par une erreur sur le code et 24 par un énoncé non conforme en termes de contenu. En revanche, sur les 26 réalisées en contexte FL1, toutes font suite à une erreur sur le contenu. Cette première approche quantitative permet de faire ressortir un certain nombre d’éléments qu’il convient à présent d’étudier sur le plan qualitatif. Comment ces résultats s’actualisent-ils dans les échanges ?

4.2. La multimodalité : une mise en œuvre transversale aux contextes

4.2.1. Un étayage multimodal

La requête d’autocorrection suscitée par les relances prend appui sur tout un jeu linguistique et paralinguistique, dans lequel Kerbrat-Orecchioni (1999 : 22) inclut la prosodie et la mimogestuelle. Sur le plan prosodique, notons d’emblée l’importance de l’intonation montante dans la réalisation de la relance. Elle indique aux élèves que l’élément repris est sujet à caution et qu’il mérite une vérification, individuelle ou collective. L’indice prosodique est commun aux deux contextes d’enseignement. Il peut être accompagné d’une emphase vocale sur le mot ou tout élément non conforme (tour 6, Extrait 1 « On a sorti ») :

Extrait 1 - FLS/1 « On a sorti » (23’57-24’14)		
1	EnsT	et vous étiez où vous↑ ++ (en)fin pas tout l(e) monde mais::
2	Abdallah	sur le canapé
3	EnsT	non non là ça va
4	Otman	<u>non on</u> on a sorti
5	?	ah:::: on a sorti
6	EnsT	on A sorti↑

L’étayage peut également se réaliser en apportant des indices métalinguistiques ou métadiscursifs :

- « on commence [la phrase] par les élèves » (Corpus T-FLS/1) ;
- « et donc » ou « c’est-à-dire » (Corpus T-FL1).

On notera une forte récurrence des demandes de clarification en « c’est-à-dire » (env. 25%) avec les élèves de troisième (FL1). À l’inverse, en FLS, l’utilisation de cette locution n’a été observée qu’une seule fois, avec un élève de niveau avancé. On retrouve en revanche des formulations voisines, qui permettent non pas de demander à l’élève de préciser sa pensée, mais de confirmer la compréhension qu’en a eue l’enseignante : « le costume tu veux dire le costume que vous allez mettre » (Corpus FLS/4). L’effort cognitif est moindre, les compétences linguistiques ne sont plus un enjeu puisqu’il s’agit au final de répondre par oui ou non. Cela permet également de réduire le temps consacré à cette digression métalinguistique pour se concentrer sur le contenu informationnel de l’échange.

Il est possible d’établir un lien entre ces résultats en FL1 et l’analyse de la dépendance conditionnelle présentée plus tôt. L’enseignante invite l’élève à préciser le contenu de sa pensée. Dans l’exemple ci-dessous (Extrait 2 FL1/2-1 « Un dictionnaire c’est-à-dire »), elle vient de remettre aux élèves une fiche d’activités contenant divers types de textes. Elle leur demande de les lui énumérer avant de passer à l’exercice proprement dit :

Extrait 2 - FL1/2-1 « Un dictionnaire c'est-à-dire ? » (2'11-2'19)		
1	EnsT	alors vous allez me répondre y'a plusieurs euh::: documents
2	Axel	un::: dictionnaire
3	EnsT	alors oui un dictionnaire c('es)t-à-dire↑
4	Axel	<u>XX c'est la définition du mot brun</u>
5	EnsT	<u>voilà</u>

La fonction dialogique inscrite dans cette locution « c'est-à-dire » appelle l'élève ou les élèves à reprendre l'énoncé à peine achevé pour en préciser le sens ou pour apporter des éléments supplémentaires menant à la réponse attendue par l'enseignante. L'étayage est moins précis, l'enseignante se contentant de renvoyer l'élève, ou les élèves, à l'intervention antérieure. C'est l'orientation du regard qui, très souvent, va renseigner sur le destinataire principal de la demande de clarification. Une microanalyse permet en effet de mettre au jour l'enjeu interactionnel lié au déplacement du regard de l'enseignante au cours de son intervention (cf. Figure 1). Au tour 3, sur la première partie de son énoncé, qui valide l'intervention d'Axel (cliché a) « alors oui un dictionnaire », l'enseignante a le regard tourné vers le reste de la classe. À l'instant même où elle entame sa relance (« c'est-à-dire »), elle regarde à nouveau Axel (clichés b-d), pour lui demander de préciser sa réponse :



Figure 1 : Orientation du regard comme indicateur du destinataire de la relance
[dictionnaire [c('es)t-à]-dire]

4.2.2. Focale sur la gestuelle : le cas des déictiques et des emblèmes

Il semble que la gestuelle est assez présente chez cette enseignante : en FLS, 48% des relances de l'EnsT sont accompagnées de gestes ; en FL1, ce pourcentage est de 27%. Sur les 22 gestes produits pendant une relance en FLS, 10 sont des déictiques orientés principalement vers le tableau. En indiquant ce support, ces gestes rappellent le caractère « oralographique » (Bouchard, 1998) des interactions didactiques et leur plurisémioticités puisque, en l'occurrence, ils permettent à l'enseignante de prendre appui sur autre chose que la parole des élèves. Accompagnés ou non de battements, les déictiques organisent l'autocorrection sur la base d'une construction collective antérieure, dont le tableau porte les traces. Ce support sert d'« étayage muet » (Bouchard, 1998 : 5) aux réflexions des élèves ; il permet en outre de sortir de la dyade enseignant/élève pour la résolution des problèmes. C'est ce qu'illustre cet extrait de corpus « C'est quoi les élèves I ? ». L'enseignante tente de faire conjuguer le verbe modal « devoir » en employant « les élèves » comme sujet. Elle cherche à leur faire comprendre l'équivalence « les élèves/ils » :

Extrait 3 - FLS/1 « C'est quoi les élèves I ? » (42'26-42'40)		
1	EnsT	les élèves qu'est-c(e) qu'ils doivent faire↑
2	Miguel	XXX euh:: ++++ devons
3	EnsT	doivons ++++ comment on dit↑
4	Abdallah	c'est nous ++ on <u>doit</u>
5	EnsT	<u>non</u> ++ AH c'est c'est quoi les élèves↑
6	Miguel	nous
7	EnsT	c'est nous↑

Elle semble progressivement prendre conscience de l'obstacle cognitif auquel sont confrontés les élèves (tour 5, « AH »). Elle entame alors un étayage multimodal/plurisémiotique. Suite à la réponse de l'élève au tour 4 (« c'est nous »), l'enseignante tourne la tête (cf. Figure 2, cliché a) pour regarder les conjugaisons des verbes « devoir » et « pouvoir » récemment écrites au tableau par deux élèves.



Figure 2 : Relance utilisant le support tableau
[non ++ AH c'est c'est quoi les élèves]

Elle prépare la production du déictique en même temps qu'elle se retourne à nouveau vers Miguel (clichés b et d). Tout en pointant le tableau et les conjugaisons (clichés d et e), elle vérifie que les élèves font la correspondance élèves/ils « c'est quoi les élèves » (tour 5). Après la deuxième réponse de Miguel « nous » (tour 6), elle sort de la relation dyadique en adressant la relance suivante « c'est nous » (tour 7) à toute la classe, comme le signale l'orientation de son regard (clichés e et f).

Lorsque ce n'est pas le tableau qui sert de repère à la construction conjointe de l'énoncé conforme, c'est l'intervention même de l'élève qui est l'élément de référence pour cette correction collective (Extrait 4, « C'est un peu poussé »). L'intervention verbale étant fugace, dans un rapport quasi métonymique, c'est l'élève qui est pointé (cf. Figure 3) : le contenant (l'élève) se substituant au contenu (l'intervention), que l'enseignante se charge de faire réentendre en y apportant un élément nouveau (le doute).

Extrait 4 - FL1/1-1 « C'est un peu poussé » (9'32-9'39)		
1	EnsT	comment ils réagissent là↑
2	Eric	ils trouvent que c'est un peu poussé
3	EnsT	ils trouvent que c'est un peu poussé tout l(e) monde est d'accord↑

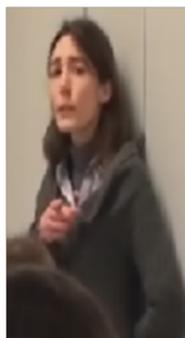


Figure 3 : Déictique « métonymique » de relance
[Ils trouvent que c'est un peu poussé]

Le geste certainement le plus singulier lors des relances émises par cette enseignante, en contexte FLS uniquement, est ce que nous avons classé dans la catégorie « emblème pédagogique ». En contexte pédagogique, il invite l'élève à s'autocorriger, comme le notait déjà Muramoto (1999 : 159-160). Cet emblème, que nous nommerons « cornet acoustique gestuel³ », permet à l'enseignante d'enjoindre à l'élève de corriger l'énoncé erroné. En très grande majorité, lorsque ce geste est produit, l'erreur se situe au niveau du code linguistique (prononciation, grammaire ou syntaxe). C'est ce que nous retrouvons dans cet exemple (cf. Figure 4), où l'erreur est également signalée par l'emphase vocalique sur l'auxiliaire employé :



Figure 4 : Emblème « cornet acoustique gestuel »
[on A sorti]

Comme nous le constatons dans les différentes captures d'écran proposées, les gestes peuvent être accompagnés de signaux faciaux indiquant la présence d'une erreur : particulièrement un froncement ou haussement de sourcils. La relance est donc une production foncièrement multimodale dans la mesure où le verbal et le paralinguistique sont convoqués pour amener les

³ En référence à l'appareil d'amplification sonore précurseur du sonotone.

élèves à s'autocorriger. En contexte FLS tout particulièrement, nous pouvons évoquer une forme de théâtralisation de la relance : l'enseignante reprend l'énoncé de l'élève et indique par des signaux prosodiques et kinésiques qu'il y a une erreur. En agissant de la sorte, les élèves sont invités à repérer l'élément erroné et à adopter une position réflexive sur leurs dires pour les réviser. Cette approche descriptive des relances nous permet de comprendre la mise en œuvre multimodale de cet étayage. Qu'en est-il au niveau des implications pédagogiques ?

4.3. Un double enjeu pédagogique : favoriser l'apprentissage et ménager la face

Comme nous l'avons déjà signalé, la relance ouvre une séquence latérale de résolution d'un obstacle linguistique ou thématique. Cette forme d'étayage privilégie l'autorégulation en indiquant à l'énonciateur que son intervention contient un élément non conforme. Or, Bange (1996) déclare que l'« apprentissage dépend en partie du type d'assistance fourni par l'interactant plus compétent qui laisse l'apprenant agir en le guidant ». Il semblerait donc que les relances, en tant que surveillance explicite sur les dires de l'élève, soient davantage orientées vers les apprentissages, mais également vers la construction collaborative de normes linguistiques.

Dans l'extrait 5 (« Interdit ou pas ? »), l'enseignante travaille sur la question des interdictions/obligations avec ses EANA. Elle est en train de corriger un exercice :

Extrait 5 - FLS/2-5 « Interdit ou pas ? » (9'26-9'36)		
1	EnsT	ne pas faire de feu +++ y'a une interdiction ou pas Rania↑
2	Rania	non
3	EnsT	interdit ou pas↑
4	?	non
5	Ali	obligation
6	EnsT	c'est une obligation↑
7	Abdallah	si c'est interdit

Cet extrait souligne l'intérêt des relances, qui suscitent une posture réflexive sur un énoncé antérieur jugé erroné (tour 6) pour une raison ou une autre. Dans la mesure où cette pratique pédagogique favorise l'*output* (Bange, 1996 ; Lyster et Saito, 2010), elle offre aux élèves l'opportunité de construire de nouvelles connaissances (Swain, 2004 : 113) en se rendant acteurs de leur apprentissage.

En ouvrant des séquences latérales, les relances sont des interventions métalinguistiques davantage explicites même si elles ralentissent la progression des échanges. Elles concourent également à éviter le rejet de l'intervention des élèves, qui serait un acte potentiellement menaçant pour la face (Goffman, 1974 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992). Bosset (1998) a montré comment les relances ou la préférence pour l'autorégulation permettaient de protéger la menace potentielle contenue dans les réfutations. Dans notre étude, nous avons observé que l'enseignante, en évitant les réfutations, privilégiait la valorisation des interventions, quel que soit le contexte. Elle thématise ses énoncés pour construire collectivement la réflexion, alors même que tous les acteurs de l'échange savent que l'enseignante connaît la réponse. Dans l'extrait 6 (« On aurait dû dire non ? »), dans la progression de son travail sur les régimes totalitaires, l'enseignante effectue une courte incursion métalangagière pour vérifier les savoirs grammaticaux de ses élèves.

Extrait 6 - T-FL1/1-1 « On aurait dû dire non ? » (16'25-16'37)		
1	EnsT	et qu'est-c(e) qu'il exprime on aurait dû dire non↑
2	Jean	conditionnel
3	EnsT	bien +++ qu'est-c(e) qu'il exprime↑
4	Ben	la condition
5	EnsT	la condition ici on aurait dû dire non↑
6	Ben	<u>non non y'a pas</u>
7	Eric	<u>non non</u>
8	Luc	une possibilité

Elle étaye la production de l'élève à l'aide d'une relance (tour 5). Cela lui permet de rebondir sur la proposition précédente (tour 4) tout en évitant d'en rejeter ouvertement le contenu qui, bien qu'erroné, n'en sert pas moins de tremplin à la progression du cours. Cette relance encourage donc les élèves à poursuivre leur réflexion et à faire part de leurs idées dans une certaine sérénité. Le travail de figuration que permet ces étayages favorise une « ambiance détendue et favorable à l'apprentissage » (Bogaards, 1988 : 125), d'autant que les élèves s'y impliquent cognitivement et interactivement.

5. Conclusion

Cette contribution visait à proposer une analyse multimodale et comparée les pratiques de transmission d'une même enseignante selon le contexte d'enseignement (ici FLS/FL1). Nous avons retenu comme angle d'étude une forme d'étayage particulier : la relance. Nos résultats montrent que la différence est essentiellement marquée sur le plan quantitatif, la relance étant privilégiée en FLS, notamment pour conduire l'apprenant à s'autocorriger au niveau du code. Cet étayage est davantage orienté vers la résolution d'une erreur et semble donc contenir explicitement une intention acquisitionnelle. Le deuxième élément significatif que nous avons relevé est la dimension fondamentalement multimodale (prosodie et mimogestuelle) de cet étayage. Cet aspect, transversal aux contextes étudiés, participe de l'acte même de relance. Il permet de signaler l'élément non conforme ou de théâtraliser l'étayage, en contexte FLS essentiellement. Rappelons enfin que le caractère multimodal de la relance permet également de ménager la face des élèves dans la correction qui leur est demandée dans la mesure où cette dimension permet d'adoucir la valeur évaluative inhérente à la relance.

Ainsi, ce travail offre l'opportunité de rappeler l'intérêt de traiter la multimodalité en classe de FLS et FL1 (cette dernière étant véritablement le parent pauvre de ces études sur la gestuelle pédagogique). Il nous renseigne aussi sur la porosité des contextes d'enseignement, les pratiques de transmission circulant d'un contexte vers l'autre. L'observation de ces invariants pédagogiques offre l'occasion d'alimenter les réflexions sur le style professoral (Azaoui, 2015 ; Cicurel, 2011) qui permet de relativiser l'idée d'une nécessaire contextualisation des pratiques. Il semble en effet exister des pratiques qui transcendent l'idée de contexte et font partie d'un style enseignant, observable quel que soit le public auquel le professeur a affaire. Il serait d'ailleurs profitable de s'intéresser à ces invariants pour observer dans quelle mesure ils interfèrent ou non dans le processus d'apprentissage ou dans la compréhension du discours didactique.

Références bibliographiques

- Allen, L. Q. (2000). Nonverbal accommodations in foreign language teacher talk. *Applied Language Learning*, 11, 155-176.
- Antes, T. A. (1996). Kinesics: the value of gestures in language and in the language classroom. *Foreign language annals*, 29(3), 439-448.
- Azaoui, B. (2014a). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral*. Thèse de doctorat non publiée. Montpellier : Université Paul Valéry.
- Azaoui, B. (2014b). Très bien, super, génial et C^{ie}. Impact du contexte classe sur les félicitations multimodales de l'enseignant. Dans J. Aguilar Rio, C. Brudermann et M. Leclère (dir.), *Langages, cultures, sociétés : interrogations didactiques* (p. 47-74). Paris : Riveneuve.
- Azaoui, B. (2014c). Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1/FLS. Dans M. Tellier et L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : mise en contexte théorique et pratique* (p. 115-126). Paris : Éditions Maison des Langues.
- Azaoui, B. (2015). Fonctions pédagogiques et implications énonciatives de ressources professorales multimodales. Le cas de la bimanualité et de l'ubiquité coénonciative. *Revue de didactique des langues et cultures : Cahiers de l'Acedle*, 12(2), 225-253.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier/Didier.
- Bange P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor*, 4.
- Bange, P. (2005). Perspective sociocognitive sur l'acquisition des langues étrangères. Dans P. Bange (dir.), *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction* (p. 13-87). Paris : L'Harmattan.
- Bogaards, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier/Crédif.
- Bosset, A.-L. de. (1998). Les séquences de correction en classe de langue seconde : évitement du « non » explicite. *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, 28, 15-39.
- Bouchard, R. (1998). L'interaction en classe comme polylogue praxéologique. *Mélanges en hommage à Michel Dabène*. Grenoble : ELLUG. Disponible en ligne sur : http://www.inrp.fr/rencontres/seminaires/2004/sem_didac/bouchard_article_1.pdf
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*. Paris : PUF.
- Causa, M. (2012). Le répertoire didactique : une notion complexe. Dans M. Causa (dir.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues: enjeux et questionnements* (p. 15-72). Bruxelles : De Boeck.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Coste, D. (2008). Éducation plurilingue et langue de scolarisation. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 91-107.
- Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de Linguistiques Appliquées*, 55, 39-46.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goldin-Meadow, S. (2004). Gestures role in the learning process. *Theory into Practice*, 43, 314-321.
- Jefferson, G. (1972). Side sequences. Dans D. Sudnow (dir.), *Studies in social interaction* (p. 294-338). New-York : Free Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales, tome 1*. Paris : Armand Colin.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Lazaraton, A. (2004). Gestures and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher : a microanalytic inquiry. *Language learning*, 54(1), 79-117.
- Lyster, R. et Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA. *Studies in second language acquisition*, 32, 265-302.
- McNeill, D. (1992). *Hands and mind : what gestures reveal about thought*. Chicago : University of Chicago Press.
- Muramoto, N. (1999). Gesture in Japanese language instruction : the case of error correction. Dans L. K. Heilenmann (dir.), *Research issues and Language Program Direction* (p. 143-175). Boston : Heinle et Heinle.
- Rivière, V. et Bouchard, R. (2011, mars). Une compétence professionnelle de l'enseignant : gérer la simultanéité des interactions. *Colloque international INRP-ENS*, Lyon.
- Sloetjes, H. et Wittenberg, P. (2008). Annotation by category - ELAN and ISO DCR. Dans N. Calzolari, K. Choukri, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odiijk, S. Piperidis et D. Tapias (dir.), *Proceedings of the 6th International conference on language resources and evaluation* (p. 816-820). Marrakech : European Language Resources Association.
- Swain, M. (2004). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. Dans J.-P. Lantolf (dir.), *Socialcultural theory and second language learning* (p. 97-114). Oxford : Oxford university press.
- Tellier, M. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage : le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. Dans C. Corblin et J. Sauvage (dir.), *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impact sur le développement de la langue maternelle* (p. 31-54). Paris : L'Harmattan.
- Vigner, G. (2008). Langues à l'école et scolarisation des enfants de migrants. Dans C. Extramania et J. Sibille (dir.), *Migration et plurilinguisme en France* (p. 121-126). Paris : Didier.

La question du contexte dans l'enseignement en français : le cas des écoles confessionnelles dites « bilingues » en Égypte

Marjorie PEGOURIE-KHELLEF

Laboratoire PREFics¹ (EA 4246) - Université Rennes 2, Bretagne

Résumé

La question du contexte et de la contextualisation est envisagée selon deux angles de vue, celui du chercheur en sociodidactique et celui de l'enseignant en langue seconde. Notre contribution propose deux réflexions distinctes sur le contexte comme outil pour l'agir du chercheur et comme ressource pour l'agir de l'enseignant. Nous appuyons nos réflexions sur notre démarche actuelle de recherche concernant l'agir des enseignants de mathématiques et de sciences en français des écoles confessionnelles à Alexandrie et au Caire. Ces deux angles de vue s'imbriquent selon une logique de focales. Dans une première partie, le plan large pose la plasticité nécessaire du contexte pour appréhender un phénomène social tel que l'enseignement/apprentissage des langues, lequel sera suivi par une réflexion sur le processus relativement récent de requalification de la notion de contexte dans la didactique de la langue française. Dans une seconde partie, en focalisant sur la classe et l'agir enseignant, le plan rapproché invite à identifier des gestes enseignants comme des gestes de contextualisation, qui s'ancrent dans un contexte pour produire du sens et transmettre des savoirs disciplinaires dans un milieu signifiant pour les élèves.

Mots-clés

Contexte, contextualisation, outil, ressource, agir, geste.

Abstract

The question of the context and its process, contextualisation, is considered through two perspectives, the researcher's one and the mathematics or science in french language teacher's one. Our article presents two distinct reflections, one about the context as researcher's tool and one about context as a teacher's resource. Our reflection is based on our own current research about mathematics and science teachers using French in private confessional schools in Cairo and Alexandria. Those two perspectives are linked as a focal lengths set. In a first step, the context takes place in the wide shot, as a required plasticity to comprehend the issue of such a social phenomenon as teaching/learning of a foreign language. A reflection about how to qualify the context in the field of didactic of the french language will follow. In a second part, by zooming on a classroom and on the act of teaching, we will identify the teaching gesture as contextualisation gestures, which use the context to make sense for students.

Keywords

Contexte, contextualisation, tool, resource, act, gesture.

¹ *Plurilinguismes, Représentations, Expressions Francophones.*

1. Introduction

La question du contexte permet d'ouvrir successivement plusieurs niveaux de lecture et donc d'analyse d'un terrain dans le cadre d'une recherche en sociodidactique. Notre contribution examinera la prise en compte du contexte dans le champ de la recherche en didactique des langues et la prise en charge du contexte dans l'analyse des interactions en classe.

La question sera déclinée selon notre terrain et notre sujet de recherche : l'agir professionnel des enseignants de/en français des établissements scolaires confessionnels en Égypte. Une trentaine d'écoles confessionnelles, issues de congrégations catholiques françaises, occupe une place particulière dans ce paysage scolaire contrasté. Le système éducatif égyptien fait face actuellement à des défis quantitatifs et qualitatifs sans précédents (Herrera, 2011). Présentes depuis plus d'un siècle en Égypte, scolarisant plus de 40 000 élèves, elles s'illustrent par leur pérennité face aux événements historiques qu'elles ont traversés (Abécassis, 2000). Elles se caractérisent par une certaine hétérogénéité : des publics scolaires issus de classes sociales variées, confessions, localisations et tailles. Elles ont néanmoins en commun le fait de jouir d'une bonne réputation qui les place au cœur des stratégies familiales de scolarisation. Elles développent un fort sentiment d'appartenance chez leurs élèves ainsi qu'au sein des équipes pédagogiques. Elles jouent également un rôle important dans le maintien et la diffusion du plurilinguisme en Égypte, qui comme tout pays arabophone s'inscrit déjà dans une problématique de diglossie (Bassiouney, 2009).

Nous proposerons dans notre article, de manière successive, plusieurs niveaux de granularisation tout en se situant dans le même espace, celui ces écoles confessionnelles. Nous reprendrons alors l'idée de focale de Blanchet et Rispail (2013) et de Sauvage Luntadi et Tupin (2012). Notre contribution articule ainsi deux réflexions distinctes sur le contexte, l'une comme outil pour l'agir du chercheur et l'autre comme ressource pour l'agir de l'enseignant.

La première partie, selon la focale large, sera consacrée à la notion de contexte comme outil pour le chercheur. Elle posera la problématique du contexte dans le cadre de la recherche en sociodidactique, proposera une auto-analyse de pratiques de recherche ainsi qu'une réflexion sur le processus relativement récent de requalification de la notion de contexte dans la didactique de la langue française. La seconde partie, selon un cadrage rapproché sur l'enseignant, s'attachera à décliner la notion de contexte dans l'agir enseignant. Nous posons l'hypothèse que la prise en compte du contexte constitue un geste de contextualisation qui se décline sous différentes modalités, ce que nous présenterons de manière détaillée.

2. Le contexte : un outil pour le chercheur

2.1. Le contexte est une distance

Le contexte peut se définir comme la distance à laquelle se tient un chercheur vis-à-vis de son objet d'étude, du phénomène qu'il observe. Dans le cadre de la recherche en sciences humaines, la distance focale relève du plan large. Il s'agit alors d'« attribuer des significations à des phénomènes sur lesquels on focalise, qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales en mobilisant d'autres phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ mais qui ne sont pas au centre de la focale » (Blanchet et Rispail, 2013). Ainsi pour le chercheur, « le terme *contextualisation* indique une action : c'est la démarche par laquelle le/la chercheur-e mobilise explicitement, en justifiant la pertinence de ses choix, des éléments

qu'il/elle fait entrer dans son analyse explicative/interprétative du phénomène sur lequel il/elle focalise sa recherche. Le contexte est construit par le point de vue (épistémologique, théorique et donc méthodologique) adopté pour la recherche, on y fait entrer ce que l'on pense pertinent et que l'on mobilise effectivement selon différents moyens d'analyse (corrélations, principe d'hologramme – selon lequel chaque élément d'un système comporte l'ensemble des caractéristiques du système par rétroaction du tout sur ses constituants, le tout étant plus que la somme de ses constituants –, etc.) » (Blanchet, 2014). La contextualisation est un processus de co-construction. Nous en proposons la schématisation suivante (cf. Figure 1). La flèche bleue du bas pouvant être mobile en fonction des besoins et des contraintes.

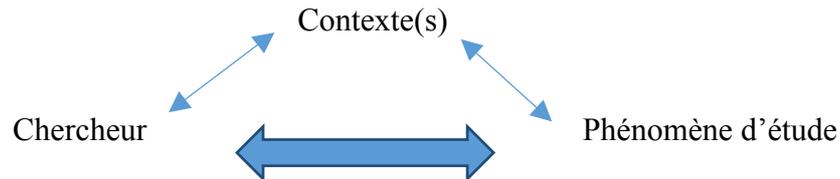


Figure 1 : Le contexte est une distance

Pour illustrer cette plasticité² de la notion de contexte, je m'appuierai sur mon expérience en tant que chercheuse en sociodidactique dans une démarche d'auto-analyse de pratique de recherche. Le phénomène social s'inscrivant dans le domaine de la didactique que j'analyse, relève des pratiques de classe des enseignants dans le **contexte égyptien des écoles confessionnelles, chrétiennes, dispensant à l'origine leur enseignement en français et issues de congrégation françaises**. Lors de deux séjours d'études en Egypte d'une durée de 15 jours chacun, en 2014 dans un cadre professionnel et en 2016 dans un cadre de recherche, j'ai assisté à des cours dans des écoles (**contexte physique, géolocalisable**) et j'ai réalisé des entretiens avec les acteurs principaux de ce contexte (enseignants, élèves, parents, personnel d'encadrement). Ma présence dans la classe imposait une nouvelle contrainte pour les enseignants et les élèves et modifiait de fait **le contexte habituel d'enseignement/apprentissage**³, ces derniers ayant peu d'information sur la raison de ma présence dans la classe. Je m'étais, par ailleurs, construit **une représentation du contexte d'E/A du français en Égypte**, je connaissais les grandes lignes : les institutions scolaires, leur histoire, les enjeux politiques et familiaux, les problématiques de l'enseignement et de la profession, etc. **Ce contexte initial** a été modifié par mes observations et par les observés eux-mêmes, qui lors des entretiens ont confirmé, infirmé, complété, me permettant de construire **une nouvelle représentation du contexte**.

Ainsi la notion de contexte dans le domaine de la recherche en didactique est un processus, dynamique, plastique qui définit un espace interprétatif toujours mobile. La typographie, soit la mise en gras de certaines expressions de mon récit souligne la pluralité des contextes (contexte égyptien, contexte physique, contexte habituel d'E/A, représentation du contexte d'E/A du français en Égypte) et leur aspect dynamique (contexte initial/contexte post-séjour).

² Plasticité : « qualité de ce qui peut prendre ou recevoir différentes formes » (définition du Littré : <http://www.littre.org/definition/plasticite%C3%A9>). Cette définition met en exergue une double qualité qui qualifie bien le contexte, celle de former ou d'être formé.

³ Désormais E/A.

2.2. Le contexte, notion support/pivot de catégorisation en didactique du français langue étrangère

Une autre déclinaison de la notion de contexte peut également être abordée, le contexte en tant que **notion support de catégorisation en didactique du français langue étrangère**, qui a permis la qualification de la langue enseignée. En effet, la notion de contexte a été actualisée en catégories pour qualifier la/les langue(s) parlée(s)/enseignée(s)/apprise(s) dans la recherche en didactique : français langue étrangère⁴, français langue seconde⁵, français langue maternelle⁶, etc.

Porquier (1994 :159-169) évoque l'évolution de ces catégories qui « renvoient à la langue (aux langues), à l'appropriation et/ou au contexte d'appropriation et de communication », fonctionnant notamment sous le régime de la dichotomie : endolingue/exolingue, apprise/acquise, maternelle/étrangère ou maternelle/seconde, etc. Porquier souligne que la dichotomie langue maternelle/non maternelle est à l'origine des autres. Ces catégories formalisées pour qualifier des contextes d'usage des langues, ont été pensées selon un point de vue monolingue (Blanchet, 2014) et sont maintenant dépassées comme le souligne l'ensemble de la recherche actuelle qui lui préfère la notion de *continuum*. On parle en effet d'appropriation pour l'une, ou décloisonnement des domaines pour les autres, ce que Blanchet nomme l'« effacement de la frontière » en FLM, FLE, FLS, depuis la prise en compte du multilinguisme sociétal et du plurilinguisme individuel.

Sont entrées dans le champ, grâce à la focale élargie, des données sociolinguistiques jusqu'alors ignorées (pratiques plurilingues, prise en compte de données à une échelle mondiale, comparaison d'usages réels des langues, requalification et valorisation des dialectes). En témoignent également nos recherches actuelles. Les écoles confessionnelles qui constituent notre espace d'investigation se situent dans un enchâssement de différents types de contexte mettant en jeu la pluralité linguistique : contexte social, contexte scolaire, contexte d'E/A. En effet, les communautés anglophone, francophone, arabophone constituent le multilinguisme de la société égyptienne et le plurilinguisme d'une partie de ses locuteurs. Le contexte scolaire des écoles confessionnelles se caractérise par l'usage de l'anglais, du français, de l'arabe standard, de l'arabe dialectal comme langues d'enseignement. Enfin, le contexte d'E/A se caractérise par le recours à l'alternance des langues lors des interactions en classe.

Suite à ces constats, peut-on encore évoquer le terme de langue étrangère pour le français dans des communautés linguistiques où le français côtoie les autres langues depuis plus d'un siècle ? Peut-on parler de langue étrangère quand on apprend une langue dès l'âge de 3-4 ans à l'instar des élèves des écoles confessionnelles en Égypte ? Les locuteurs à qui on pose la question se trouvent interdits, voire surpris⁷. De même, lors d'une interaction en classe entre un enseignant égyptien et ses élèves, peut-on qualifier la situation de communication exolingue ? Que veut dire « locuteur natif » dans ce cas-là ? Les locuteurs de notre étude possèdent un répertoire de langues commun, avec des niveaux de compétences variés : arabe dialectal ('amiyya « commun »), arabe standard (fusha « classique »), français, anglais, etc. L'asymétrie entre l'enseignant et les élèves est due davantage aux places et rôles assignés

⁴ Désormais FLE.

⁵ Désormais FLS.

⁶ Désormais FLM.

⁷ Cette réaction s'est souvent manifestée lors des entretiens individuels réalisés avec une trentaine d'enseignants francophones égyptiens, corpus 2016.

qu'à la compétence en langue. Par ailleurs, l'opposition apprentissage/acquisition ne se pose pas plus en Egypte qu'ailleurs. Peut-on parler d'apprentissage formel/informel ? Car les domaines perçus habituellement clivés, domaines scolaire, formel, institutionnel et domaines privé, informel, personnel, se confondent, se superposent dans des structures scolaires telles que ces écoles confessionnelles. Ces écoles occupent une place particulière dans la société égyptienne et dans la vie des élèves. Elles sont ouvertes les week-ends et vacances y compris, les élèves y passent leur temps libre, ils y pratiquent des activités sportives, culturelles, religieuses, parfois familiales, etc., activités qui ne se limitent pas aux usages habituels⁸ d'une institution scolaire. Ce type d'école s'inscrit dans une tradition où l'école est au cœur de la cité, une cité dans la cité. Enfin, sur l'axe conscient/inconscient, formel/informel, acquisition/apprentissage, les élèves égyptiens de ces écoles apprennent également la langue seconde (ici le français) en classe de mathématiques ou de sciences, enseignement dispensé en langue seconde avec des niveaux de conscientisation différents et variables selon les gestes enseignants.

Ces observations issues de la confrontation de catégories avec le terrain égyptien, montrent comment les phénomènes observés modifient la qualification du contexte et le révèlent. Ils manifestent ici son caractère essentiellement plurilingue.

3. Le contexte : outil pour l'enseignant

Outre son rôle dans le domaine de la recherche que Porquier avait évoqué comme l'une des trois entités – langue/apprenant/contexte – qui sert de « repères théoriques et empiriques à la recherche sur l'appropriation d'une langue étrangère et la communication en langue étrangère », nous proposons d'examiner la notion de contexte dans la classe comme le résume Blanchet (2009 : 01) :

« La contextualisation didactique poursuit et complète en la transformant une dynamique ouverte par la "révolution communicative" des années 70-80. La question du contexte en didactique des langues se révèle à cette époque en posant comme objectif et comme moyen d'enseignement-apprentissage des usages effectifs dans des situations de communication (contextes "authentiques") produites ou imitées en situations de classe (contextes pédagogiques) de façon réaliste (contexte social) ».

De même Gajo (2001 : 98) propose la triade suivante concernant la place du contexte dans la classe : contexte/tâche/forme interactionnelle. Il précise que le contexte,

« est défini aussi bien par la tâche déployée dans l'interaction que par la forme de celle-ci. Il colle donc de près aux activités verbales et peut se modifier rapidement. Il sera tantôt formel, tantôt informel, tantôt intime, etc. Une fois défini – souvent implicitement – il fonctionne comme arrière-plan, il sert à donner du sens aux activités des participants et exerce aussi une certaine contrainte sur elles. Le choix d'une nouvelle tâche pourra ainsi se faire en fonction de la définition du contexte ou pour le redéfinir [...] il y a alors indépendance entre les activités verbales et le contexte, où plutôt dépendance de celles-là par rapport à celui-ci [...] le contexte ne préexiste pas à l'interaction, il se construit par et avec elle ».

En changeant la focale, le contexte se transforme, devient une ressource pour l'enseignant comme le constatent Blanchet (2009) et Gajo (2001). On remarque ici une gradation dans l'appréhension du concept, de statique (« repère » pour Porquier), il devient un objet construit (« un objectif », « un moyen » d'après la synthèse de Blanchet), puis un objet co-construit, dynamique (Gajo).

⁸ En France.

3.1. Plan rapproché

Cette idée de focale ou de granularité de l'analyse et/ou de l'observation se concrétise également dans le schéma de Sauvage Luntadi et Tupin (2012) reproduit ci-dessous.

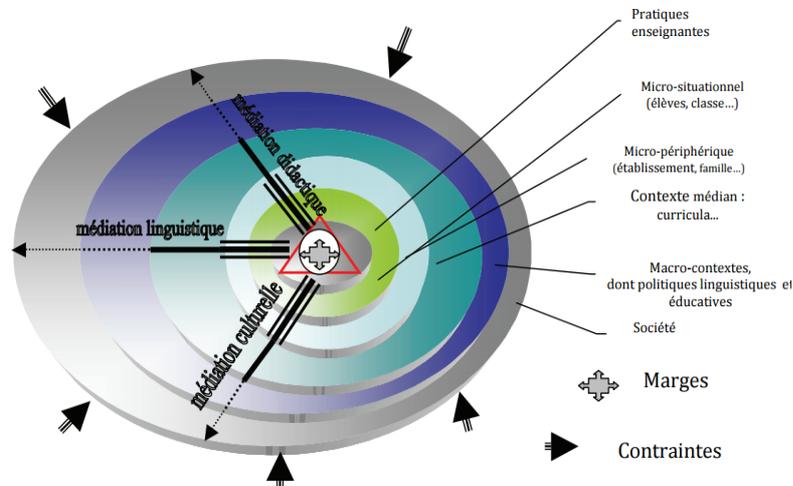


Figure 2 : Les pratiques enseignantes dans leurs contextes

En effet, ce que nous retenons de cette figure est la description des différents « cercles contextuels » : société, politiques éducatives, curricula, établissement/famille, élèves/classe et pratiques enseignantes, qui agissent sur les marges d'action de l'enseignant. On constate alors dans quel enchâssement s'actualise la situation d'E/A. Le contexte, ou plutôt les contextes sont autant de contraintes avec lesquelles compose l'action d'E/A, mais aussi des « leviers d'action » car « les contextes agissent et interagissent sur les situations d'enseignement-apprentissage et sont à leur tour modifiés par ce qui se passe dans l'espace de la classe » (Sauvage Luntadi et Tupin, 2012). Ainsi selon Sauvage Luntadi et Tupin (2012 : 109) :

« [...] trois niveaux de contextualisation ont pu être repérés. Un premier niveau, qualifié d'ontologique, regroupe les actes de contextualisation s'appuyant exclusivement sur le vécu individuel de chaque enfant. Un second niveau, qualifié de situationnel, fait référence aux pratiques pédagogiques s'appuyant sur le vécu en classe. Enfin, un troisième niveau concernant la "contextualisation authentique" concerne les pratiques s'appuyant sur le vécu extérieur à la classe ».

Cette approche des « actes de contextualisation » renvoie à la notion de **geste⁹ de tissage** dont Bucheton et Soulé (2009) soulignent l'importance dans un processus d'apprentissage et qu'ils définissent de la manière suivante :

« Par tissage nous nous référons à l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon. [...] Tisser c'est d'abord raviver les empreintes que l'expérience a laissées. L'école très souvent sous-estime cette dimension ou la gère mal. Les savoirs y sont souvent trop vite décontextualisés, déréalisés ou cloisonnés. **Ce qui ne pose pas problème aux bons élèves qui refont en partie eux-mêmes ou avec l'aide des parents les contextualisations, décontextualisations et recontextualisations nécessaires.** Tisser c'est réveiller, raviver des traces déjà là, (les fameux brain-storming) pour planter le décor, construire le milieu d'une séance ».

⁹ Nous nous référons ici à la définition du terme *geste* donnée par Bucheton et Soulé (2009 : 32) : « Par geste professionnel, nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. Le choix du terme geste traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans des codes. Un geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée, même *a minima*. Il prend son sens dans et par le contexte scolaire ».

Bucheton et Soulé s'appuient sur les propositions de Tardif et Meirieu (1996), pour qui la contextualisation est la phase initiale d'un processus visant à donner du sens aux apprentissages pour les élèves, dans un processus de transfert de connaissance (contextualisation/décontextualisation/recontextualisation). Selon les chercheurs, l'acquisition d'une compétence par un élève ne peut être établie qu'à partir du moment où l'élève est en mesure de mobiliser cette compétence dans un contexte différent de celui de son acquisition initiale. Pour ce faire, une phase ou plusieurs phases de décontextualisation (secondarisation, généralisation) et de recontextualisation (nouveau contexte, réinvestissement) sont nécessaires. Comme nous le verrons, les gestes de contextualisation identifiés dans les extraits ci-dessous ne sont pas tous suivis de telles phases. Nous avons choisi pour cette contribution de mettre le focus sur la phase initiale, qui concerne la question de la contextualisation didactique.

Par ailleurs, nous soulignons que ces gestes de contextualisation s'inscrivent dans une didactique du plurilinguisme que Blanchet définit comme suit :

« [...] une didactique de l'utilisation consciente de ressources linguistiques et culturelles diverses, par le développement de compétences métalinguistiques, sociolinguistiques et interculturelles fondées sur des modèles plurilingues, plurinormalistes et interculturels [...] ».

Nous illustrons par des exemples précis dans le paragraphe suivant comment le contexte est en effet une ressource pour l'enseignant.

3.2. Cadrage serré

Nous nous sommes interrogée sur ce qui faisait que l'enseignant contextualisait son enseignement. Pour cela, nous avons analysé des enregistrements vidéo filmés en cours de mathématique et de sciences dans quatre écoles confessionnelles, au Caire et à Alexandrie, en Egypte. Les cours auxquels nous assistons sont dispensés en français. Comme annoncé en introduction, deux séjours ont été réalisés de 15 jours chacun, les enregistrements de chaque séjour sont nommés respectivement corpus 2014 et corpus 2016. Ces gestes d'enseignants sont saisis sous leur forme interactionnelle (interaction professeur/élève, professeur/classe) lors des enregistrements vidéo ou sous une forme de récit et de commentaires de l'enseignant sur sa propre pratique (entretien individuel). Notons qu'il existe évidemment des gestes d'élèves qui apportent également des effets de contextualisation mais ce n'est pas l'objet de notre contribution.

Sauvage Luntadi et Tupin (2012 : 109-110) ont identifié des actes de contextualisation qui se manifestent selon 35 indices et qui s'organisent selon trois niveaux de vécu : le vécu individuel de l'élève, le vécu en classe et le vécu extérieur à la classe. Nous dégageons également trois niveaux de gestes de contextualisation, dont les deux premiers se recoupent partiellement. Nous identifions d'une part des gestes enseignants de macro-contextualisation, qui se définissent par leur lien avec l'extérieur, hors du « ici et maintenant » de l'action de la classe, pouvant se rapprocher du « vécu extérieur ». Ce geste peut être un lien avec un autre espace, avec un autre moment, avec un autre domaine, etc. Se déclinent également les gestes de méso-contextualisation, toujours situés hors de la classe « ici et maintenant », mais se référant à une situation de classe passée. Ce geste peut se rapprocher de l'acte se référant au « vécu de la classe » de Sauvage Luntadi et Tupin (2012). Enfin, nous identifions les gestes de micro-contextualisation qui tissent à partir des éléments déictiques du « ici et maintenant » de l'action en classe. Bien que certains gestes que nous avons identifiés recoupent certains indices de Sauvage Luntadi et Tupin (2012), nos résultats diffèrent de deux manières. La première est due à l'effet des contextes des terrains de nos recherches respectives, tel

qu'évoqué au premier paragraphe, les deux terrains d'études sont différents, l'Égypte en ce qui nous concerne et La Réunion pour Sauvage Luntadi et Tupin. D'autre part, nous ne nous inscrivons pas dans la même approche de catégorisation de ces gestes (« actes » pour Sauvage Luntadi et Tupin) de contextualisation. En effet, notre approche s'attache à relever des gestes professionnels verbalisés, adressés, observables dans les interactions et donc situés par rapport à la classe (extérieurs à la classe « ici et maintenant », extérieurs mais scolaires, internes à la classe « ici et maintenant ») et non des indices des vécus (individuel, en classe et extérieur à la classe). Ces différences étant posées, la recherche de Sauvage Luntadi et Tupin (2012) et notre contribution actuelle attestent qu'une préoccupation professionnelle relative à la contextualisation, acte ou geste, concernent aussi bien les enseignants en Égypte et que les enseignants à La Réunion et peut faire de ce geste (ou acte) un geste professionnel générique et non un modèle.

À l'intérieur de chaque catégorie que nous proposons, il existe des déclinaisons que nous présentons illustrées par des extraits des corpus.

3.2.1. Les gestes de macro-contextualisation

Les gestes de macro-contextualisation concernent ce qui se passe en dehors de la classe, en dehors du « ici et maintenant » et extérieur à toute situation scolaire, ils s'actualisent dans les exemples suivants :

- a. par l'utilisation des *habitus* :

Dans l'extrait que nous présentons, un enseignant de sciences explique la distribution des nutriments aux cellules en s'appuyant sur une pratique sociale égyptienne, pour la classe moyenne : l'habitude de se faire livrer toutes sortes de produits, dont l'alimentation.

Extrait n°1 : Cours de biologie, 5^{ème} primaire, corpus 2014¹⁰

- Professeur : le sang, c'est ce / vous saviez ce / **le delivery** ?

- Elèves (plusieurs) : oui

- Professeur : le sang c'est le delivery qui prend les choses et seulement les transporter et les distribuer aux cellules, ça va ? (avec gestes mimant « prendre » et « distribuer »)

- b. par les liens avec d'autres activités sociales des élèves mettant en jeu leurs expériences personnelles :

Dans l'exemple ci-dessous, l'enseignant ancre son récit introductif dans l'activité physique sportive et ses effets sur le corps tels que les élèves ont pu les expérimenter. À partir de cette expérience sensible, l'enseignant va introduire des notions scientifiques (décontextualisation) et invite les élèves à recontextualiser. La contextualisation initiale se manifeste ici par le recours à l'expérience sensible personnelle.

Extrait n°2 : Cours de biologie, DEL2, 3^{ème} préparatoire, corpus 2014

- Professeur : (...) alors ça veut dire que vous êtes habitués à faire un tel exercice, un petit exercice, il exige un grand exercice. Qu'est-ce que vous sentez ? Les sportifs ?

- Elève : on sent que **j'ai du mal aux muscles**

- Professeur : aux muscles, oui /parce que /le corps proteste, le corps ne veut pas. On le force à faire des exercices mais il ne veut pas

¹⁰ Nous utilisons les conventions de transcriptions suivantes :

X : inaudible

Lettres majuscules : intonation marquant une insistance

/ : rupture

Une lettre majuscule + xxx (par exemple Dxxx) : prénom d'un élève

(...) : notre commentaire

En gras : nous soulignons

- Elève : **j'ai vu après l'exercice, les muscles ont beaucoup de mal, aux muscles, je ne peux pas / a/ bouger** comme/
- Professeur : aujourd'hui / oui merci XXX : alors aujourd'hui, on va se XXX **c'est quoi la raison ? C'est parce que notre corps secrète une acide lactique.** L'acide lactique aide à contracter les muscles (geste de la main qui se referme)/ arrêter (geste d'arrêt) le corps de faire cet exercice / **toi, tu veux XXX** (inaudible), **tu veux faire l'exercice, ton corps ne peut pas alors il t'arrête/il secrète comment ?** Hein ?

Dans cet autre extrait, l'enseignant utilise l'environnement scolaire de l'enfant pour expliquer le rôle du cerveau, en le comparant à un ordinateur et au directeur de leur école :

Extrait n°3 : Cours de sciences, 4^{ème} primaire, corpus 2016

- Professeur : le système nerveux, très bien les enfants ! Le système nerveux. Regardez le tableau/ dans système nerveux/ **ya le cerveau ! C'est l'ordinateur** / c'est ↑
- Classe : ordinateur
- Professeur : ou **le directeur, il organise toutes les opérations/** x les opérations. Par exemple, Oxxx (nom d'un élève) qui veut courir/c'est le cerveau qui aide Oxxx à courir. Oxxx veut étudier ses leçons. C'est le cerveau qui aide les enfants à étudier leurs leçons. **Le cerveau comme Frère Gxxx, il organise toutes les fonctions de ton corps.** C'est un ordinateur. Tu es compris qu'est-ce que ça veut dire ordinateur ?

On remarque aussi la personnification de l'exemple, en reprenant ici le nom d'un élève de la classe.

- c. par l'utilisation du répertoire langagier des élèves :

Les enseignants parlent les mêmes langues que leurs élèves avec des niveaux variables de compétence : arabe dialectal égyptien, arabe littéraire, français, anglais. Pendant les cours de mathématiques et de sciences, ils peuvent avoir recours à la langue arabe égyptienne et à la langue anglaise. Ils s'appuient ainsi sur le répertoire langagier des élèves, qui fait partie évidemment du contexte sociolinguistique égyptien :

Extrait n°4 : Cours de sciences, 4^{ème} primaire, corpus 2016.

- Professeur : il y a les tubes **hé ?** (comment/quoi en arabe dialectal égyptien)
- Classe : bleus

L'utilisation de l'arabe dialectal et du français fait partie des pratiques des enseignants qui les ont eux-mêmes observées lors de leur propre scolarité. Ainsi, F. enseignant depuis 5 ans dans un établissement où il a été lui-même élève pendant 13 ans, est maintenant collègue de ses anciens professeurs. Quand on lui demande si ses enseignants parlaient uniquement en français, il répond non, « les deux, arabe et français »¹¹. Il a lui-même recours à cette pratique d'alternance codique qui s'appuie sur le répertoire langagier collectif des élèves. Notons que ce geste de contextualisation par le répertoire langagier peut être à la fois un geste de macro-contextualisation, comme dans l'exemple ci-dessus (l'interrogatif *comment/quoi* en français est connu des élèves et aurait pu être utilisé par l'enseignant, le recours au dialectal n'est pas une stratégie de simplification mais un habitus social) mais aussi un geste de micro-contextualisation comme nous allons le montrer par la suite (cf. 3.2.3).

3.2.2. Les gestes de méso-contextualisation

Les gestes de méso-contextualisation concernent ce qui se passe en dehors de la classe, en dehors du « ici et maintenant » mais ils sont reliés à la situation scolaire, ils s'actualisent dans les exemples suivants :

¹¹ Entretien avec un enseignant de mathématiques, 4^{ème} primaire, corpus 2016.

- a. sous forme de rappels des acquis issus des autres classes, des autres années du cursus scolaire :

Ce geste est très présent et très dense car les enseignants égyptiens ont une connaissance approfondie des programmes des années précédentes dans leur discipline. Cela est la conséquence de la progression de leur carrière, en effet un enseignant novice commence à enseigner avec les classes du petit primaire¹². Il enseigne ensuite à la classe supérieure au bout de 3 ou 4 ans. Ainsi les enseignants les plus expérimentés ont une connaissance longitudinale des curricula.

Extrait n°5 : Cours de sciences, classe de seconde, corpus 2014.

- Professeur : [...] Premièrement les acides. Qu'est-ce que c'est un acide ? **Deuxième préparatoire, vous avez étudié les acides, vous avez su / heu/ comment peut-on les définir ? [...]**

- b. sous forme de rappel des acquis de la leçon précédente :

Dans l'exemple ci-dessous, l'enseignant fait un rappel des leçons passées, les réponses collectives de la classe manifestent les appropriations réalisées.

Extrait n°6 : Cours de mathématiques, DEL2, classe de seconde, corpus 2014.

- Professeur : VF... alors XXX, **on a dit VI c'est quoi ?**

- Classe : vitesse initiale

- Professeur : A ?

- Classe : accélération

- Professeur : quelle accélération ?

- Classe : uniforme

- Professeur : D ?

- Classe : déplacement

- Professeur : déplacement du corps. T ?

- Classe : temps

- Professeur : temps

- c. par les liens avec d'autres disciplines en se référant au discours disciplinaire :

Dans les deux extraits suivants, les enseignants, respectivement de sciences et de mathématiques, formulent des remarques métalinguistiques, sur l'usage correct du féminin pour un adjectif et la tournure à l'infinitif d'un verbe qui en suit un premier. La méso-contextualisation est ici un geste de tissage avec l'enseignement du français que les élèves apprennent en tant que première langue et qui est langue de scolarisation pour les matières scientifiques et les mathématiques. Ce geste souligne également le rôle des enseignants disciplinaires dans l'apprentissage de la langue seconde :

Extrait n°7 : Cours de sciences, 4^{ème} primaire, corpus 2014.

- Professeur : [...] les glandes **digestIVES, parce que glandes c'est féminin.** [...]

Extrait n°8 : Cours de mathématiques, 4^{ème} primaire, corpus 2016.

- Professeur : [...] **le verbe se met à l'infinitif** [...]

Quand on interroge une enseignante de mathématiques sur son rôle quant à l'E/A de la langue française, voici son témoignage :

- Professeur : [...] je leur explique toujours, dès que je suis enseignante que, si tu sais bien le français tu pourras t'exprimer en science et en math. En math et en sciences, il y a des expressions que tu vas pas les prendre en français. **Alors les trois sont une seule chose...** Et en sciences spécialement, si tu sais pas bien causer le français, tu ne pourras pas/ parce que aussi les sciences on ne l'étudie pas/ pour moi/ on comprend les sciences, on n'étudie pas, on comprend les sciences et on écrit comme on veut sauf les expressions scientifiques. [...]

- Expérimentateur : je vous ai entendu pendant le cours dire « fais correctement une phrase en français »

- Professeur : oui, parce que/ en français ils ont appris tout ça et en plus ils ne veulent pas le dire, alors il faut

- Expérimentateur : à chaque cours vous leur dites comme ça ?

¹² Equivalent du CP, CE1, CE2.

- Professeur : parfois je leur dis /je ne vais pas te répondre / tant que lorsque tu me parles/ tu me dises une **phrase complète, une phrase correcte** [...]
- Expérimentateur : j'ai entendu dans le cours vous disiez « il y a deux verbes, le 2^{ème} toujours à l'infinifitif »
- Professeur : oui parce que j'ai appris cette phrase petite/ **alors toujours ils savent/ils savent la phrase aussi, depuis la 2^{ème} primaire**, je crois, je sais pas depuis quand, **mais ils savent que le 2^{ème} verbe se met à l'infinifitif** [...]¹³

On constate le tissage que réalise l'enseignante entre les mathématiques, sa discipline, les sciences et le français, ainsi qu'avec les acquis des années précédentes.

3.2.3. Les gestes de micro-contextualisation

Les gestes de micro-contextualisation relèvent de ce qui vient immédiatement de se passer, ou ce qui se passe, le « ici et maintenant » de la classe. Les gestes de contextualisation, de micro-tissage se manifestent :

- a. par l'utilisation des langues en présence dans la classe :

Cela peut être un geste de micro-contextualisation quand il s'agit de ce qui vient juste de se dérouler en classe : traduction/inférence de termes et expressions, appui sur un fait langagier en langue première ou seconde, etc. L'alternance codique peut donc constituer un geste de micro-contextualisation :

Extrait n°9 : Cours de sciences, 4^{ème} primaire, corpus 2016.

- Professeur : [...] (nouvelle image du système nerveux) Qu'est-ce que c'est ?
- Classe : **mokh** (cerveau en arabe)
- Professeur : en français qu'est-ce que c'est ?
- Classe : nerveux
- Professeur : le système
- Classe : le système nerveux
- Professeur : le système nerveux, très bien les enfants !

Dans cet extrait, on remarque que l'enseignante ne reprend pas l'élève qui a identifié l'organe en arabe (**mokh** signifie « cerveau »), elle lui demande de le nommer en français. Et ce qui est intéressant est de constater que les élèves ne traduisent pas le nom de l'organe, mais répondent en donnant le nom du système attendu, ce qui est en effet le thème de la leçon, ici le système nerveux. Leur compétence disciplinaire prend le pas, ici, sur une logique conversationnelle.

- b. sous forme de rappels avec ce qui vient juste d'être vu dans cette leçon, d'être dit, déjà écrit au tableau :

Extrait n°10 : Cours de mathématiques, 4^{ème} primaire, corpus 2016.

- Professeur : sept et trois cinquièmes. Ça c'est la méthode pour transformer une fraction en nombre fractionnaire. Ça c'est une méthode. Et l'autre méthode. **sept quarts on a dit** la fraction, ça c'est la même que la/ division. N'est-ce pas Rxxx, ça veut dire sept divisé par quatre. Je vais faire sept divisé par quatre. Continue Rxxx (l'élève se lève), ça me donne ?

Extrait n°11 : Cours de sciences, 5^{ème} primaire, corpus 2014.

- Elève 11 : **choses/le corps il ne veut pas**
- Professeur : **Dxxx a dit « les choses dont notre corps »**/ ils sont nuisibles à notre corps. Puisqu'ils sont nuisibles à notre corps/yani (c'est-à-dire en arabe)/ ils ne sont pas bien/ ils vont être rejetés à l'extérieur du corps

¹³ Entretien avec une enseignante de mathématiques, 4^{ème} primaire, corpus 2016.

- c. par l'utilisation du corps de l'enseignant (mime) :

L'extrait ci-dessous d'un entretien avec un enseignant témoigne de la mise en scène de son propre corps comme ressource immédiatement disponible pour enseigner :

- Professeur : je fais **un geste d'abord**, comme distribuer les cahiers, vous avez compris ? Oui madame, nous avons compris distribuer qu'est-ce que ça veut dire. Je fais un acte/ **comme un acteur**¹⁴

- d. par l'utilisation de la dimension métalangagière, discours sur le discours disciplinaire :

Ce geste peut se manifester par l'explicitation du lien entre nom/adjectif/verbe tous issus d'une même racine par exemple ou uniquement par la mise en exergue de termes comme dans l'exemple suivant dans le cadre d'une explication :

Extrait n°12 : Cours de mathématiques, 2^{ème} préparatoire, corpus 2014.

- Professeur : on doit choisir la **hauteur correspondante ou bien la hauteur relative** avec la base. Comme ici, c'est faux, comme la hauteur n'est pas relative avec *hé* ? La base. **Donc ici le mot « correspondant » ou « relatif » c'est-à-dire la hauteur et la base qui forment un angle (+ geste, rapprochement des mains) ?**

- e. par la reformulation :

Extrait n°13 : Cours de mathématiques, 4^{ème} primaire, corpus 2016.

- Professeur : (il lit) Exemple n° 2 : écrivez chacune des fractions suivantes sous la forme d'un nombre fractionnaire (fin de la lecture). **Tu veux transformer cette fraction en nombre fractionnaire. (Geste de monstration du nombre fractionnaire écrit au tableau).**

La reformulation manifeste un geste de micro-contextualisation. Ici l'enseignant reformule la consigne écrite à l'oral, il choisit des procédés de simplification, de personnalisation et d'ancrage déictique « cette » + geste du bras montrant une partie du tableau (vous/tu, écrivez/ transformes, la fraction suivante/cette fraction, sous la forme/en).

- f. par les liens avec le matériel de la classe, le manuel et le tableau :

Extrait n°14 : Cours de mathématiques, 4^{ème} primaire, corpus 2016.

- Professeur : XXX d'un nombre entier et d'une fraction. Ça **c'est le titre de la leçon** (du manuel de mathématiques)

La contextualisation ci-dessus est une forme de discours sur l'épisode didactique qui se déroule, soit une interaction disciplinaire métalinguistique. Dans les extraits ci-dessous, les gestes de monstration des schémas projetés au tableau et le recours aux flèches tracées sur ces schémas constituent des gestes de contextualisation de l'explication de phénomène.

Extrait n°15 : Cours de sciences, 4^{ème} primaire, corpus 2016.

- Professeur : petits aliments/ yani (c'est-à-dire en arabe) / elle transforme les aliments d'une forme très grande / Cxxx ! Regarde ici ! elle transforme les aliments d'une grande forme en / XXX / qu'est-ce qu'il mange ici ? (geste de monstration d'un schéma au tableau représentant un homme-tronc en coupe, en train de manger une pomme) Il mange quoi ?

Extrait n°16 : Cours de sciences, 4^{ème} primaire, corpus 2016.

- Professeur : ici l'air va rentrer avec l'OXY ? **(en faisant un schéma au tableau, flèche)**
- Classe : GENE
- Professeur : et en même temps l'air va sortir **(en faisant un schéma au tableau, flèche)**
- Classe : avec le dioxyde de carbone

¹⁴ Entretien avec un professeur de sciences en classe de 4^{ème} primaire, corpus 2016.

- g. par la répétition par un autre élève, l'utilisation de la parole d'un élève :

Le dédoublement de la parole d'autorité qui échoit à un élève de la classe peut également être identifié comme un geste de micro-contextualisation. Le recours à la parole de l'autre élève comme relais de la parole de l'enseignant met ainsi à distance le contenu, manifestant ainsi la possible appropriation par les autres élèves, à l'instar de leur pair :

Extrait n°17 : Cours de sciences, 4^{ème} primaire, corpus 2016.

- Professeur : **Taxx, il m'a dit, madame, il y a dans notre corps, un appareil qui s'appelle l'appareil digestif**

Enfin, nous avons également observé un échec de la contextualisation, un geste de tissage non abouti :

Extrait n°18 : Cours de mathématiques, 4^{ème} primaire, corpus 2016.

- Elève : je ne comprends pas le nombre fractionnaire

- Professeur : un nombre fractionnaire / ça veut dire/ un nombre fractionnaire / ça veut dire un nombre entier et une fraction. 1 et trois quart/ nombre entier ça c'est le 1 et 3 quarts c'est une fraction.

Ici l'explication s'appuie sur la répétition des expressions. L'explication choisie est d'identifier dans l'exemple du tableau le nombre entier et la fraction ; il aurait pu être opportun de faire le lien entre le nom *fraction* et la forme adjectivale *fractionnaire* de manière explicite. L'implicite du lien lexical peut échapper à l'élève. Ici le geste de contextualisation langagière (faire un lien entre les termes *fraction* et *fractionnaire*) n'a pas été réalisé.

Conclusion

Le contexte est un outil d'interprétation puissant qu'utilisent différents domaines de recherche, en acquisition des langues, en sciences cognitives, en didactiques des langues, etc. Il s'avère être également une ressource indispensable pour l'enseignant dans une situation d'E/A. Le contexte est ainsi moteur de l'agir enseignant et de l'agir du chercheur.

Dans un premier temps, nous avons proposé des caractéristiques du contexte : il se définit comme une distance, il est dynamique et plastique, il se co-construit. Notre contribution s'est en effet attachée à décliner ce processus, la contextualisation, dans le champ de recherche en didactique des langues, et a constaté son évolution et sa puissance.

Selon un second axe consacré à l'agir enseignant, nous avons relevé des gestes de contextualisation des enseignants issus de nos corpus, validant ainsi notre hypothèse initiale où nous posions que la prise en compte du contexte constituait un geste professionnel des enseignants.

La contextualisation est en effet essentielle pour optimiser l'appropriation de compétences par les élèves. Nos observations nous ont amenée à formuler un repérage des gestes de contextualisation, qui se subdivisent en gestes de macro-contextualisation, de méso-contextualisation et de micro-contextualisation :

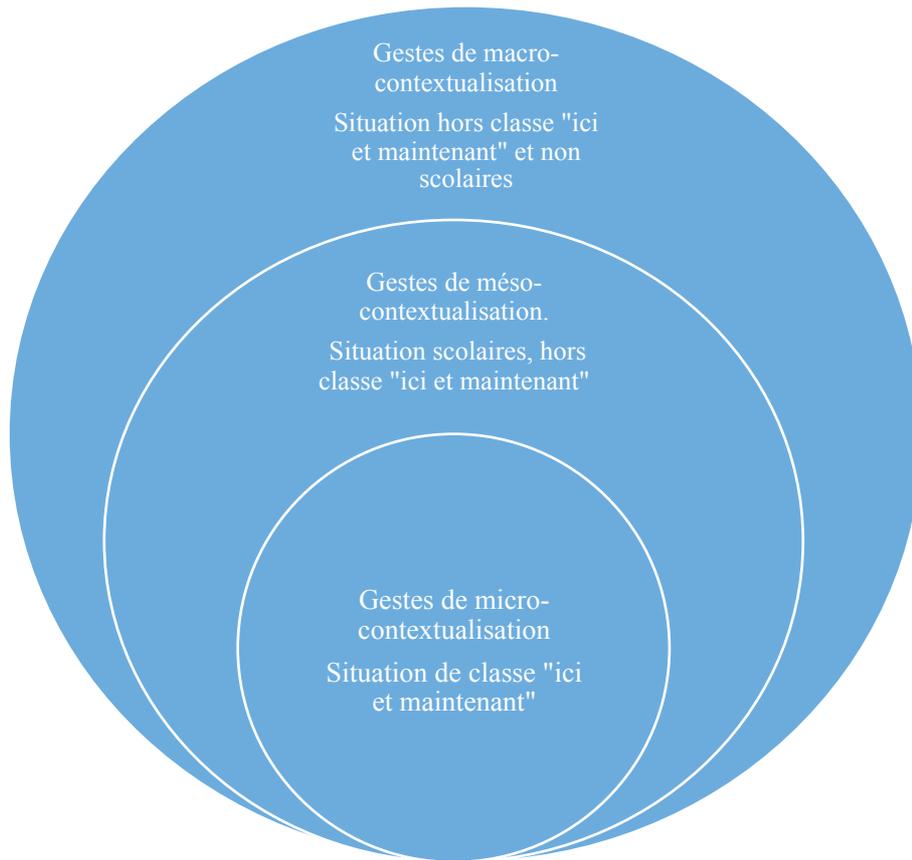


Figure 3 : Les gestes de contextualisation des enseignants

La schématisation (cf. Figure 3) manifeste la granularité des gestes de contextualisation, autour du « ici et maintenant » de la classe.

Le Tableau 1, ci-dessous, synthétise l'ensemble des gestes de contextualisation.

Gestes de macro-contextualisation
a. Utilisation des habitus sociaux
b. Liens avec d'autres activités sociales des élèves mettant en jeu leurs expériences personnelles.
c. Utilisation du répertoire langagier des élèves
Gestes de méso-contextualisation
a. Rappels des acquis issus des autres classes, des autres années de scolarisation
b. Rappels des acquis de la leçon précédente
c. Liens avec d'autres disciplines en se référant au discours disciplinaire
Gestes de micro-contextualisation
a. Utilisation du répertoire langagier des élèves
b. Rappels avec ce qui vient juste d'être vu dans cette leçon, d'être dit, déjà écrit au tableau
c. Utilisation du corps
d. Utilisation de la dimension métalangagière, discours sur le discours disciplinaire
e. Reformulation
f. Liens avec le matériel de la classe : le manuel et le tableau
e. Répétition par un autre élève, utilisation de la parole de l'élève

Tableau 1 : Les trois catégories de gestes de contextualisation des enseignants

Nous précisons que ce relevé n'est pas exhaustif, il existe sans doute d'autres gestes de contextualisation. Néanmoins ce premier relevé souligne l'importance de ces gestes dans l'agir enseignant et de leur nécessaire prise en compte dans un cadre de formation et d'auto-formation. Nous constatons également l'importance de ce geste de contextualisation dans ce contexte d'E/A d'une discipline en langue seconde, où les niveaux de compétences en français des élèves sont très hétérogènes. L'enjeu est donc de taille car de nombreux enfants ne sont pas issus de familles francophones¹⁵. L'enseignant est donc une personne ressource de premier plan en termes d'exposition à la langue.

Pour conclure et ouvrir notre propos, nous soulignons que la contextualisation didactologique, c'est-à-dire la recherche en didactique, se crée dans le jeu des distances entre le chercheur et son objet d'étude (cf. Figure 1). À l'opposé, la contextualisation didactique (pratiques d'E/A) cherche à réduire la distance entre l'élève et l'objet de savoir (ou la compétence) à transmettre. Elle se traduit dans des gestes enseignants qui relient et donc rapprochent l'élève d'un objet de savoir.

Une piste complémentaire pourra d'ailleurs être étudiée ultérieurement : les gestes enseignants de décontextualisation/recontextualisation, qui invitent les élèves à rentrer dans ce jeu de distance. En effet, à la suite du relevé des gestes de contextualisation des enseignants de discipline en français, il nous semblerait opportun d'étudier comment les enseignants égyptiens gèrent ou non des connaissances et compétences en langue (supposées acquises en classe de langue française, question de la transférabilité) dans leur cours, dans la mesure où le cours de discipline en français serait un lieu idéal de recontextualisation de compétences en français.

En revanche, dans les deux domaines didactologique et didactique, la contextualisation renvoie à l'espace interprétatif. En effet, le chercheur dans sa démarche de contextualisation crée son espace interprétatif, l'enseignant y a recours à certains moments de la leçon afin d'optimiser l'appropriation de compétences par les élèves. Ainsi, la contextualisation comme la compétence à créer un milieu signifiant, faisant sens, est à la croisée des préoccupations des enseignants et des chercheurs, de l'agir de l'enseignant et de celui du chercheur.

Références bibliographiques

- Abécassis, F. (2000). *L'Enseignement étranger en Égypte et les élites locales, 1920-1960, Francophonie et identités nationales*. Aix-en-Provence : Université de Provence, Aix-Marseille I.
- Bassiouney, R. (2009). *Arabic sociolinguistics, Topics in Diglossia, Gender, Identity and Politics*. Georgetown : University Press.
- Blanchet, P. (2009). « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? *Le français à l'université*, 2. Consulté le 15 mars 2016 : <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/147/1/pdf.pdf>
- Blanchet, P. (2014). Inclure une didactique du français dans une didactique de la pluralité linguistique. Repères théoriques et méthodologiques entre recherche et intervention. Dans J.-F. De Pietro et M. Rispaïl (dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*. Namur : Presses Universitaires de Namur et AIRDF.

¹⁵ Selon les estimations des enseignants recueillies lors des entretiens (corpus 2016), le pourcentage de familles francophones (capable d'aider leurs enfants à faire les devoirs en français) dans les classes est variable, entre 25% et 50%.

- Blanchet, P. et Rispaïl, M. (2013). Sociodidactique et Contextualisation, Orientations épistémologiques et méthodologiques pour la recherche en didactique des langues et des cultures. *Séminaire AUF Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*. Mauritius Institute of Education. Consulté le 15 mars 2016 : http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet-Rispail-Maurice2013v1.pdf
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3). Consulté le 22 mars 2016 : <http://educationdidactique.revues.org/543>
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- Herrera, L. (2011). Éduquer la nation : les dilemmes d'un système éducatif à l'ère de la mondialisation. Dans V. Battesti et F. Ireton (dir.), *L'Égypte au présent, Inventaire d'une société avant révolution* (p. 685-713). Lonrai : Sindbad, Actes Sud.
- Porquier, R. (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation : Le continuum acquisition/apprentissage. *Bulletin VALS-ASLA* (Association suisse de linguistique appliquée). Consulté le 18 mars 2016 : https://doc.rero.ch/record/23103/files/Porquier_R_my_Communication_exolingue_et_contextes_d_appropriation_20110527.pdf
- Sauvage Luntadi, L. et Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1(1). Consulté le 19 mars 2016 : <http://id.erudit.org/iderudit/1006488ar>
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98. Consulté le 16 avril 2016 : <http://w4.uqo.ca/moreau/documents/Tardif1996.pdf>

Formes et fonctions des alternances codiques dans l'enseignement bilingue en Serbie : l'exemple de trois disciplines non-linguistiques

Julien BASSO et Jovica MIKIC
Institut français de Belgrade - Serbie

Résumé

La Serbie dispose d'un réseau de huit établissements (un établissement d'enseignement primaire et sept lycées) proposant une filière d'enseignement bilingue francophone. Les filières bilingues ont été créées en 2004 et sont réparties dans sept villes de Serbie. Ce dispositif se caractérise par un enseignement bilingue dit d'enrichissement, et s'appuie sur l'enseignement d'au moins quatre disciplines non linguistiques en serbe et en français, en plus de l'enseignement standard du français comme langue étrangère. Ce contexte particulier pose la question de l'articulation entre les deux langues dans une logique d'intégration des savoirs linguistiques et des savoirs disciplinaires dans l'enseignement des disciplines non linguistiques. Le présent travail propose d'étudier sous la forme d'une recherche exploratoire les phénomènes d'alternances codiques qui interviennent lors des interactions didactiques dans trois disciplines non linguistiques d'une section bilingue d'un lycée de Belgrade. L'analyse des formes et des fonctions des l'alternances codiques dans le discours des enseignants et des apprenants permet de mettre en évidence plusieurs tendances dans les pratiques enseignantes au plan des alternances et des mélanges codiques : ces tendances révèlent les marques d'une forme de didactisation des alternances codiques dans le discours des enseignants, en fonction des formats de cours, des types d'activités, et des objectifs pédagogiques poursuivis. Elles révèlent aussi plusieurs facteurs qui impactent potentiellement sur le champ d'exploitation des alternances codiques dans la perspective d'une stratégie différenciée et adaptée aux besoins des élèves.

Mots clés

Alternances codiques, didactiques contextualisées, disciplines non linguistiques, enseignement bilingue, interaction didactique.

Abstract

Serbia has a network of eight educational institutions (one primary school and seven high schools) offering a French bilingual education. The bilingual sections have been developed since 2004 in seven towns throughout Serbia. In this form of enrichment bilingual education program, at least four non linguistic disciplines are taught in both Serbian and French, in addition to the standard teaching of French as a foreign language. In such a context, the issue of the articulation between both the languages comes up to the front, as part of a process of integration of linguistic knowledge and subject specific knowledge in the teaching of non linguistic disciplines. This article reports on the results of an exploratory research on code-switching in three non linguistic disciplines courses in a bilingual section in Belgrade. The analysis of forms and functions of code-switching in teacher's and learner's speech allow us to highlight several trends in teaching practices at the level of code-switching and code-mixing : these trends reveal didactisation of code-switching marks in teacher's speech according to the courses formats, the types of activities, and the pedagogical objectives being pursued. It also reveals several factors which potentially impact on the operating field of code-switching in the perspective of a differentiated strategy being adjusted to learner's needs.

Keywords

Code-switching, contextualized didactics, non-linguistic disciplines, bilingual education, didactical interaction

1. Introduction

La présente communication s'intéresse aux phénomènes d'alternances codiques (désormais AC) observables dans un contexte d'enseignement bilingue de disciplines non linguistiques (désormais DNL). Elle présente une étude de cas menée dans une section bilingue d'un lycée de Belgrade en Serbie. Nous considérons, dans le cadre de notre étude, un contexte d'enseignement bilingue comme un système d'enseignement qui se caractérise par l'utilisation de deux (ou plusieurs) langues d'instruction à un moment donné de la carrière scolaire de l'étudiant (Cummins, 2000). Dans leur typologie, Hamers et Blanc (1983) distinguent trois grands types de systèmes d'enseignement bilingue : l'enseignement est donné parallèlement dans les deux langues ; la langue 1 (désormais L1) est introduite après la langue 2 (désormais L2), d'abord comme langue scolaire, puis comme moyen d'instruction ; les DNL sont d'abord données en L1, et des cours de L2 précèdent l'introduction des enseignements des DNL en L2. Le dispositif d'enseignement bilingue mis en œuvre en Serbie depuis 2004 correspond au premier des trois types de modèles décrits par Hamers et Blanc. Ce type de modèle implique potentiellement certaines caractéristiques dans l'utilisation des langues et dans leur articulation, qui peuvent également être influencées par d'autres facteurs tels que le profil linguistique des apprenants et des enseignants de DNL, les modalités de recrutement des enseignants (en fonction de leur spécialité disciplinaire, et non en fonction de leur niveau de langue initial), et leur degré de formation (à la fois initiale et continue, et prioritairement linguistique), ou encore les spécificités de la culture éducative et des traditions pédagogiques. L'ensemble de ces éléments de contexte nous amène à nous interroger sur les modalités d'utilisation et de gestion des langues, et sur les phénomènes d'AC à l'œuvre dans le cadre de l'enseignement de DNL.

Dans cette perspective, nous proposerons une étude de type exploratoire, fondée sur l'analyse d'un corpus de cours de DNL enregistrés dans les classes d'une section bilingue d'un lycée de Belgrade en Serbie. Par cette étude, qui s'inscrit dans le champ des réflexions sur les didactiques contextualisées (Blanchet, Moore et Rahal, 2008), nous souhaitons être en mesure de proposer des pistes de réflexion sur les modalités d'analyse et d'interprétation des formes et fonctions des AC, et sur leur conscientisation et didactisation en contextes d'enseignement-apprentissage bi-plurilingues.

2. Contexte

La recherche que nous proposons est une étude de cas menée dans une section bilingue d'un lycée de Belgrade, dans lequel le dispositif a été mis en place en 2011. Nous nous référerons à la typologie de Hornberger (1991) pour préciser que le dispositif d'enseignement bilingue, tel qu'il est ici envisagé, correspond à un programme dit *d'enrichissement* de type *bilingue pour élèves monolingues* (Gajo, 2001). Ce modèle s'appuie sur un décloisonnement et une utilisation alternée des langues, dans une démarche d'intégration et d'exploitation du *parler bilingue* (Lüdi et Py, 2002) en classe de DNL. Les enseignants de DNL qui interviennent dans le cadre de la section bilingue sont experts de leur spécialité disciplinaire, et ont un niveau de compétences en français hétérogène, et en construction. Ils suivent un processus de formation linguistique qui débute avant leur intégration dans le dispositif d'enseignement bilingue ; à l'issue de leur première année d'enseignement dans les classes bilingues, ils doivent avoir atteint le niveau B2 du CECRL, avec l'obligation d'atteindre au cours des cinq années suivantes le niveau C1 du CECRL¹. Concernant les apprenants, le niveau de compétence en

¹ Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2015). *Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave.*

français exigé à l'examen d'admission à la section bilingue du lycée en 1^{re} année² correspond au niveau A2 du CECRL. À l'issue de la 4^{ème} année, les apprenants doivent avoir atteint le niveau B2 du CECRL. Au cours de leur cursus, les apprenants, outre les cours de DNL bilingues, suivent deux cours de 45mn de Français Langue Étrangère par semaine. En conformité avec les préconisations et les instructions officielles en vigueur issues du ministère de l'éducation nationale serbe, six DNL sont enseignées actuellement dans le cadre de la section bilingue au lycée : l'histoire, la biologie, les mathématiques, la physique, la sociologie et l'éducation civique.

3. Cadre théorique

Le contexte d'enseignement-apprentissage dans lequel se situe notre étude est celui d'un enseignement de DNL dans lequel sont intégrées et alternées une L1, le serbe, langue officielle et langue de scolarisation, et une L2, le français, langue cible dans les apprentissages, dans une optique d'enrichissement et de renforcement linguistique par élargissement du champ d'exposition et de pratique de la langue cible aux DNL. Le processus d'enseignement-apprentissage à l'œuvre repose sur le principe d'un décloisonnement des dimensions linguistique et non-linguistique et sur une problématique d'intégration Langue-DNL. Dans cette optique, l'approche de didactique intégrée des langues considère l'alternance codique comme une stratégie d'enseignement-apprentissage dans la construction des savoirs linguistiques et disciplinaires (Cavalli, 2005 ; Chiss, 2001 ; Gajo, 2006). Ce principe pédagogique, qui relève d'une articulation entre les didactiques linguistiques et disciplinaires, repose sur l'idée qu'une utilisation alternée de deux ou plusieurs langues dans les interactions en classe en contextes bi-plurilingues, favorise les apprentissages, qu'ils soient linguistiques ou non (Causa, 1996). Cette approche est déterminée par des variables multiples : profils linguistiques des enseignants et des apprenants, contenus programmatiques et objectifs pédagogiques visés au niveau linguistique et au niveau disciplinaire, culture éducative et formes d'enseignement privilégiées. Dans cette mesure, c'est bien d'une réflexion en termes de contextualisation et de didactisation des AC dont il est question dans notre recherche.

Notre travail a pour objectif l'analyse d'interactions didactiques qui sont caractérisées par une volonté observable de transmission de savoirs (Cicurel, 2002), et la description des phénomènes d'AC dans le déroulement de ces interactions dans un contexte d'enseignement-apprentissage bilingue. Dans cette perspective, nous nous appuyerons sur différentes classifications et typologies concernant les formes et les fonctions de l'AC, certaines relevant de la didactique des langues en général, d'autres portant plus spécifiquement sur les contextes bi-plurilingues.

Concernant les formes de l'AC, nous nous intéresserons dans un premier temps à celui ou à ceux qui les produisent. De ce point de vue, on différencie l'alternance *intra locuteur* lorsqu'un même locuteur utilise de façon conjointe deux ou plusieurs langues dans un énoncé, de l'alternance *interlocuteur* lorsqu'un individu parle dans une langue et qu'un autre lui répond dans une autre (Ehrhart, 2002 ; Ntahonkiriye, 1999). Nous nous intéresserons dans un deuxième temps aux formes dont l'objectif est de décrire l'AC par rapport au contenu et au sens des phrases produites. Sur ce point, et dans le cadre spécifique de la communication et des interactions en classe, Coste (1997) propose trois formes d'alternances :

- a) les *alternances de répétition* (on traduit, reformule ou résume dans une langue ce qui a été dit précédemment dans une autre) ;

² La classe de 1^{re} année dans le cursus scolaire serbe est l'équivalent de la classe de 3^{ème} dans le cursus scolaire français. La classe de 4^{ème} année correspond à la classe de Terminale.

- b) les *alternances de distribution complémentaire* (certaines choses sont dites dans une langue, et d'autres dans l'autre langue) ;
- c) les *alternances de commentaire métalinguistique* (la langue étrangère devient corpus étudié au moyen de langue maternelle, à des fins de description ou d'aide à l'apprentissage).

Pour ce qui concerne notre recherche, nous distinguerons l'alternance *traductive*, lorsqu'une phrase est produite dans une langue, puis dans une autre, en utilisant des équivalents sémantiques et/ou syntaxiques, et l'alternance *continue*, lorsque le passage d'une langue à l'autre s'effectue dans la continuité du discours. Enfin, nous prendrons en considération les formes qui permettent de caractériser la place que les AC occupent dans l'interaction didactique entre enseignants et apprenants. Anciaux, Delcroix et Alby (2014) parlent à ce sujet d'AC *spontanée*, *sollicitée* et *exploitée* : la première apparaît spontanément au cours d'une interaction sans qu'elle ait été prévue ou annoncée initialement ; la deuxième correspond à un passage à l'autre langue explicitement demandé et sollicité par un des acteurs ; la troisième correspond sur un plan didactique à une alternance de langue pour l'enseignement-apprentissage d'une notion et l'atteinte d'un objectif pédagogique fixé.

Concernant les fonctions de l'AC dans les interactions en classe de langue, Moore (2001) en identifie deux : les alternances *tremplin* (fonction pédagogique), qui contribuent à la construction des apprentissages, et les alternances *relais* (fonction communicative), qui visent à favoriser et faciliter la communication. Causa (1996) propose également deux fonctions de l'AC et distingue les AC qui visent à transmettre des connaissances (*stratégie contrastive*) et les AC qui visent à créer ou maintenir l'interaction (*stratégie d'appui*). Concernant les contextes d'enseignement bi-plurilingues, Maurer (1997) distingue plusieurs types d'AC :

- a) les AC liées à la construction des apprentissages (les élèves pallient des insuffisances en langue étrangère et l'enseignant reformule et traduit pour assurer la compréhension) ;
- b) les AC liées à la relation pédagogique (les énoncés sont en rapport avec l'organisation de la classe et la conduite du cours) ;
- c) les AC liées à la transmission des savoirs (on évoque le contenu du cours lui-même).

Dans le contexte spécifique de notre étude, nous nous référerons à Anciaux (2013) qui introduit à ce propos le concept de *trifocalisation*, qui complète et enrichit celui de *bifocalisation* (Bange, 1992), les alternances et mélanges de langues pouvant être centrés :

- a) sur les connaissances et compétences disciplinaires ;
- b) sur les connaissances et compétences linguistiques ;
- c) sur la gestion pédagogique de la classe et des interactions.

Sur cette base, et en prenant comme point de départ la terminologie proposée par Anciaux (2010), nous distinguerons dans le cadre de notre recherche l'AC *didactique* et l'AC *a-didactique* : la première englobe, dans une situation d'enseignement-apprentissage de DNL en contexte bilingue, la dimension disciplinaire et/ou linguistique liée à la construction des savoirs et à l'acquisition de connaissances et de compétences ; la seconde correspond aux aspects pédagogiques, relationnels et interactionnels.

4. Méthodologie

4.1. Objectifs et délimitation de l'espace d'intervention

L'objectif de notre étude porte sur l'analyse des phénomènes d'AC observés dans l'enseignement bilingue de DNL dans une approche comparative. Nous cherchons à repérer et quantifier les formes et fonctions des alternances de langues dans des situations d'enseignement-apprentissages observées dans trois DNL : l'histoire, la biologie, et les mathématiques. Il s'agit de vérifier si, et dans quelle mesure, il est possible de repérer des constantes, des variations, des points de convergences ou de divergences, en fonction des profils linguistiques des enseignants et des apprenants, des formats de cours, des types d'activités pédagogiques et langagières mises en œuvre. Nous ne nous intéresserons pas, dans le cadre de notre analyse, aux aspects strictement linguistiques des énoncés produits par les locuteurs en L2 (degré de correction et de pertinence au niveau phonétique, lexical et grammatical), mais aux stratégies d'alternances, d'utilisation et d'exploitation des langues, et aux incidences éventuelles sur les processus d'enseignement-apprentissage, et particulièrement aux articulations possibles entre langue et savoirs disciplinaires.

Nous situons notre travail dans le cadre d'une recherche exploratoire. Notre objectif ne consiste pas à vérifier une hypothèse préétablie, mais à tenter de décrire une situation d'enseignement-apprentissage dans un contexte situé, caractérisé par l'utilisation de deux langues, et ce au regard des interactions enseignants-apprenants et des phénomènes d'AC observés dans les pratiques réelles des enseignants. Compte tenu des données que nous cherchons à analyser, et à ce stade de notre travail, nous pouvons tout au plus envisager différents questionnements auxquels nous souhaitons pouvoir apporter quelques éclairages ou perspectives, concernant l'utilisation et les types d'alternances des langues au niveau des enseignants d'une part, et au niveau des apprenants d'autre part :

- Quelle(s) répartition(s) des langues dans les phénomènes d'AC observés, en fonction des locuteurs (enseignants/apprenants), en fonction des phases du cours, en fonction des types d'activités réalisés et des objectifs pédagogiques poursuivis ?
- Quelles fréquences des passages alternés en L1 et en L2, sous quelles formes et avec quelles fonctions ?
- Quelles correspondances possibles entre formes et fonctions dans l'apparition des phénomènes d'alternances codiques dans le déroulement des interactions entre enseignants et apprenants ?
- Quel est le degré de contrôle et d'intentionnalité de l'enseignant dans les alternances de langues ? La répartition et l'utilisation des langues sont-elles planifiées, réfléchies, rationalisées à des fins d'apprentissage ? Peut-on identifier les indicateurs d'une didactisation des alternances codiques dans le discours de l'enseignant ?
- Quels effets du contexte bilingue sur les processus d'enseignement-apprentissage : vers une reconfiguration didactique du cours de DNL ?

4.2. Population d'étude

Deux classes d'une section bilingue d'un lycée de Belgrade ont participé volontairement à cette étude, ainsi que trois de leurs enseignants de DNL : la première classe (niveau : 1^{re} année du cursus serbe ; effectif : 26) a été observée en cours d'histoire ; la deuxième classe (niveau : 3^{ème} année du cursus serbe ; effectif : 15) a été observée en cours de biologie et en cours de mathématiques.

Concernant les trois enseignants, respectivement de biologie (E1), d'histoire (E2) et de mathématiques (E3), ils ont de profils linguistiques proches et présentent un degré de bilinguisme comparable, que l'on peut qualifier de bilinguisme asymétrique, caractérisé par une compétence linguistique et communicative moindre en langue cible (Hamers et Blanc, 1983). S'ils sont experts de leur spécialité disciplinaire, les enseignants présentent, dans le contexte de notre étude, un degré de compétence en L2 égal, voire inférieur dans certains cas à celui des apprenants.

4.3. Analyse du corpus : recueil et traitement des données

Le corpus que nous analysons est la transcription des enregistrements des trois séances de cours, qui représentent une durée totale de 2h 15mn 52s. Pour chaque cours, le dispositif d'enregistrement prévoit une première caméra focalisée sur l'enseignant (durée totale d'enregistrement : 1h 10mn 56s) et une deuxième caméra focalisée sur les apprenants (durée totale d'enregistrement : 1h 04mn 56s). Notre analyse est centrée sur les séquences présentant des phénomènes d'AC dans le discours de l'enseignant et dans le discours des apprenants. Au total, 195 phénomènes d'AC ont été identifiés et analysés dans l'ensemble du corpus.

Pour mener la recherche, une grille d'analyse a été élaborée afin de quantifier l'apparition des phénomènes d'AC, de repérer et de quantifier leurs différentes formes et fonctions. Pour chaque phénomène d'AC identifié, les critères d'analyse suivants ont été appliqués (cf. Tableau 1).

		Critères d'analyse
Formes de l'AC		C1 <i>interlocuteur</i> versus <i>intra locuteur</i>
		C2 <i>continue</i> versus <i>traductive</i>
		C3 <i>interphrastique</i> versus <i>intraphrastique</i>
		C4 <i>spontanée / sollicitée / planifiée</i>
Fonctions de l'AC	C1 fonction <i>didactique</i>	C1.1 fonction <i>didactique orientée Discipline (Did D)</i> , liées à l'acquisition de connaissances et compétences disciplinaires
		C1.2 fonction <i>didactique orientée Langue (Did L)</i> , liée à l'acquisition de connaissances et compétences linguistiques
		C1.3 fonction <i>didactiques orientée Discipline-Langue (Did DL)</i> , liée à l'acquisition de connaissances et compétences linguistiques, mais relevant de la langue spécialisée d'un champ disciplinaire donné (lexique ou discours spécialisé des DNL)
		C2 fonction <i>a-didactique (A-did)</i> , liée à la relation pédagogique, à la gestion et à l'organisation de la classe

Tableau 1 : Critères d'analyse des formes et fonctions de l'AC

Les données obtenues ont été croisées, afin de vérifier si, et dans quelle mesure, il est possible d'établir des *profils de liaison* (Anciaux, 2010 ; Candau et Anciaux, 2014) permettant d'établir des correspondances possibles entre les formes et les fonctions des phénomènes d'AC observés. Nous tenons compte dans notre démarche des variables suivantes : les types de disciplines représentées d'une part, le profil linguistique des enseignants et des apprenants d'autre part, ainsi que les types d'activités et les objectifs pédagogiques qui y sont associés.

5. Résultats

5.1. Répartition des AC selon les locuteurs (discours Enseignant versus discours Apprenants)

D'un point de vue quantitatif, le recours aux AC est principalement observé dans le discours Enseignant (82,1%). Ce constat est observable de manière constante pour les trois disciplines et pour les deux niveaux de classes représentés dans le corpus (cf. Figure 1). Dans le cadre de notre étude, les trois séances de cours observées respectivement en biologie, en histoire, et mathématiques, sont caractérisées par des formats de cours comparables de type exposé dialogique suivant le modèle IRE (Sinclair et Coulthard, 1975), structurés par un système de règles d'interaction et de distribution de la parole dans lequel le discours de l'enseignant prédomine : l'enseignant fait part d'une information, pose une question, sollicite une réponse de l'apprenant, valide la réponse. La forme d'enseignement et le format de cours mis en œuvre apparaissent clairement comme des facteurs déterminants de la répartition des phénomènes d'AC entre l'enseignant et les apprenants dans le déroulement des interactions en contexte d'enseignement bilingue.

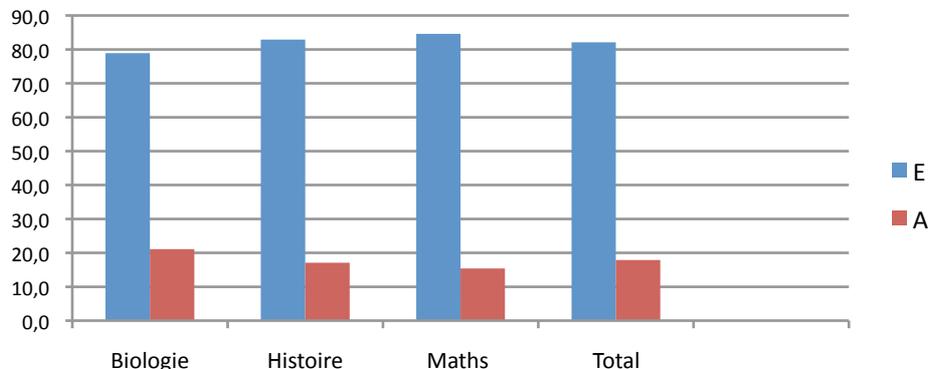
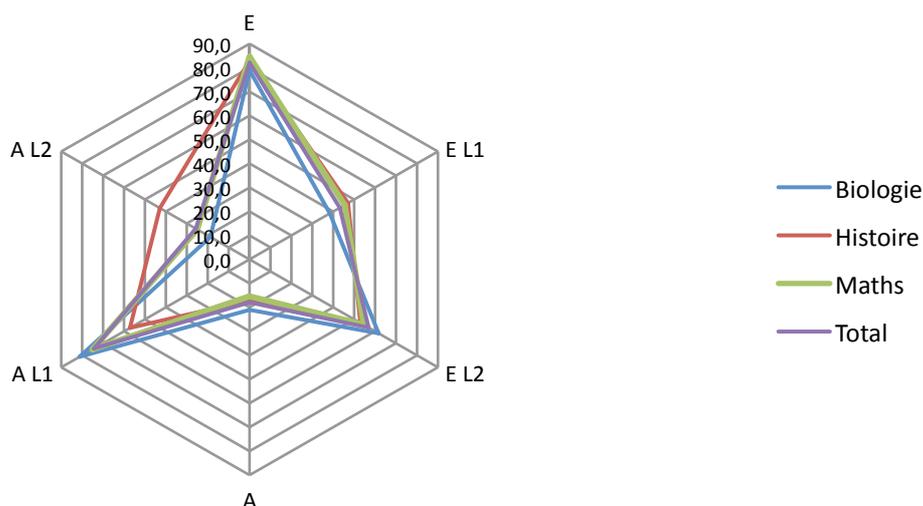


Figure 1 : Répartition des AC selon locuteurs (discours Enseignant versus discours Apprenants)

5.2. Répartition des langues L1 et L2 dans les AC selon les locuteurs (Enseignants versus Apprenants)

La figure 2 présente la répartition des langues L1 et L2 dans les phénomènes d'AC analysés, selon les locuteurs (Enseignant versus Apprenants), et selon les disciplines. D'un point de vue quantitatif, si le recours à L1 dans les AC analysées est globalement équilibré dans le discours enseignant (43,1% en L1 versus 56,9% en L2), les AC observées dans le discours des apprenants sont principalement caractérisées par un recours à L1 (74,3% en L1 versus 25,7% en L2). Nous ajoutons que les passages alternés de L1 vers L2 correspondent majoritairement à des situations où l'apprenant est sollicité par l'enseignant pour traduire une notion ou un concept étudié.



Légende : E = Enseignant ; E L1 = Enseignant en Langue 1 ; E L2 = Enseignant en Langue 2 ; A = Apprenants ; A L1 = Apprenants en Langue 1 ; A L2 = Apprenants en Langue 2.

Figure 2 : Répartition des AC selon les locuteurs et selon les langues L1 et L2 (%)

L'analyse détaillée par discipline confirme cette tendance. On notera cependant une proportion plus importante d'AC caractérisées par le recours à la L2 en histoire (42,9% versus 25,7% en moyenne sur l'ensemble du corpus) : cette donnée est à mettre en lien avec le type d'activité spécifique réalisée par les apprenants au cours de la séance observée (production orale en L2). Cette variable constitue, dans ce cas, un facteur déterminant de l'utilisation de la langue cible dans le discours de l'apprenant, et d'une articulation possible entre la dimension linguistique et l'acquisition ou le réinvestissement de savoirs disciplinaires dans le processus d'enseignement-apprentissage.

5.3. Répartition des formes de l'AC

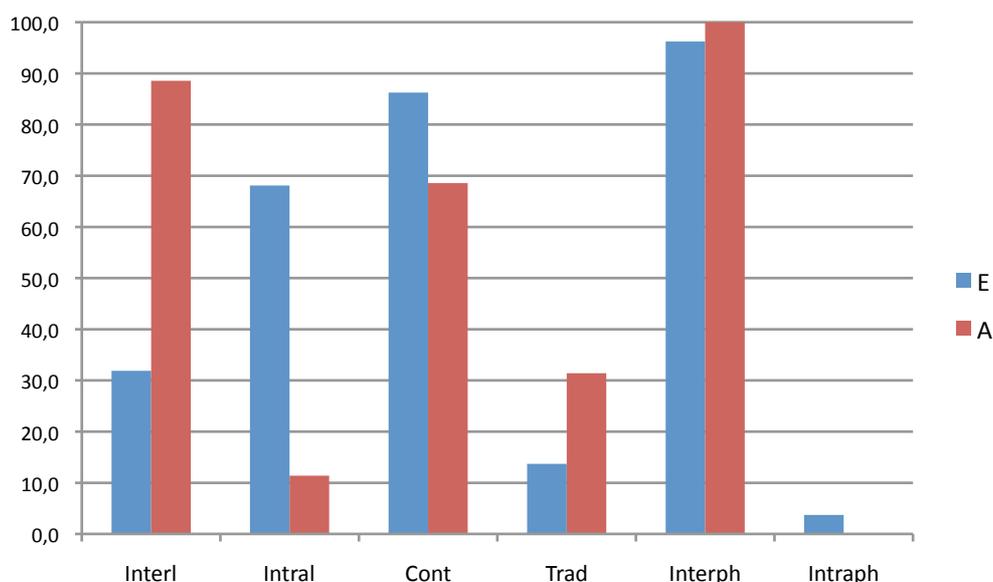


Figure 3 : Répartition des formes d'AC selon les locuteurs (discours Enseignant versus discours Apprenants)

La figure 3 présente la répartition des formes d'AC, dans le discours Enseignant et dans le discours Apprenants. L'analyse quantitative des formes d'AC identifiées dans l'ensemble du corpus permet de faire émerger plusieurs tendances :

- concernant le discours Enseignant, on observe une prédominance des AC de type *intra locuteur* (68,1%), une prédominance des AC de type *continu* (83,6%), et une prédominance des AC de type *interphrastique* (96,3%) ;
- concernant le discours Apprenants, on observe une prédominance des AC de type *interlocuteur* (88,6%), une prédominance des AC de type *continu* (68,6%), et une prédominance des AC de type *interphrastique* (100%).

Ces tendances sont observables dans les trois disciplines et avec les deux niveaux de classes représentés. Nous observons toutefois une répartition plus équilibrée des AC *continues* et *traductives* en mathématiques (58,3% versus 41,7%). Cette variation peut être mise en lien avec les modalités d'intervention de l'enseignant et sa gestion des interactions avec les apprenants dans le cadre du cours observé, déterminés par le type d'activité mis en œuvre et les objectifs d'apprentissage visés au niveau disciplinaire : dans la séquence correspondante, en effet, l'enseignante sollicite de manière systématique les élèves pour s'assurer de la compréhension du lexique spécialisé contenu dans les consignes et nécessaire à la réalisation de la tâche mathématique, qu'elles dicte aux apprenants. Ce cas de figure implique des passages alternés de L2 vers L1 marqueurs d'une articulation Langue-Discipline caractéristique de l'enseignement d'une DNL en contexte bilingue. L'extrait ci-dessous (cf. Extrait 1) est caractéristique de ce schéma interactionnel et de ces modalités de gestion des AC par l'enseignant : dans ce cas précis, les recours à la L1 dans les AC observées dans le discours de l'enseignant ("*jel razumete*", "*jel razumete tekst*") visent à s'assurer de la compréhension des concepts ou notions mathématiques étudiées ("*triangle équilatéral*", "*périmètre*", "*fait une révolution*"), et entraînent systématiquement dans le discours de l'apprenant le recours à la L1 dans un schéma d'AC type : *L1 interlocuteur - traductive - interphrastique*. Ce schéma est également observable, dans une moindre mesure, en biologie et en histoire, et semble pouvoir être envisagé comme un type d'AC caractéristique du contexte spécifique de l'enseignement bilingue de DNL.

Extrait 1 (mathématiques, 3^{ème} année)³

E3 *dobro ajde sledeći zadatak \ ((s'adresse à l'un des apprenants individuellement)) hvala \ ((dicte)) équilatéral (.) un triangle équilatéral du périmètre de 12 centimètres \ ((s'adresse à l'ensemble des apprenants)) da li razumete (.) šta je triangle equilatéral /*

AA *jednakostranični *

E3 *jednakostranični tako je tako je jednakostranični trougao \ du périmètre c'est /*

AA *obim *

E3 *obim tog trougla tako je obim tog trougla 12 \ ensuite \ ((reprend la dictée)) fait une révolution (.) fait une révolution (.) entre parenthèses un tour complet \ znači u zagradi stavite pun krug pravi un tour complet \ jel razumete /*

AA *da *

E3 *dobro autour (.) autour de sa hauteur / ((trace un triangle au tableau)) calculer (.) calculer le volume de solide ainsi créé \ jel razumete tekst / da šta je ovde jednakostranačni trougao /*

AA *(inaud.)*

E3 *osni /*

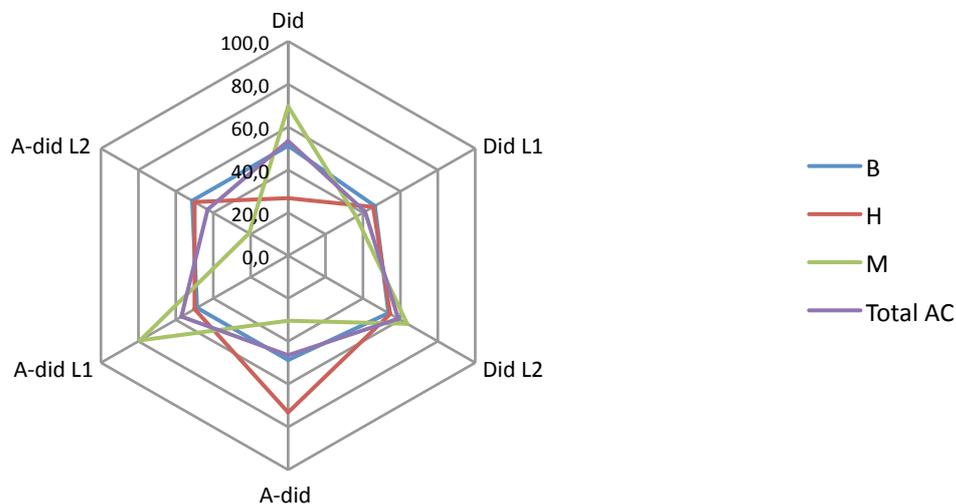
AA *presek *

E3 *osni preseka (.) tako je osni preseka \ euh il tourne complet \ šta to znači (.) rotira se oko ((geste de la main))*

³ La transcription des extraits d'enregistrements suit les normes de convention ICOR mises au point par le groupe ICAR (UMR, 5191, CNRS, université Lumière-Lyon 2, ENS-LSH). À la différence des énoncés en L1, ceux en L2 sont transcrits en caractère "italique". AA désigne l'ensemble des apprenants (interventions collectives).

5.4. Répartition des fonctions de l'AC en L1 et en L2 selon les disciplines

5.4.1. Fonctions didactique versus a-didactique



Légende : Did = fonction didactique ; Did L1 = fonction didactique en L1 ; Did L2 = fonction didactique en L2 ; A-did = fonction a-didactique ; A-did L1 = fonction a-didactique en L1 ; A-did L2 = fonction a-didactique en L2 ; B = Biologie ; H = Histoire ; M = Mathématiques.

Figure 4 : répartition des fonctions de l'AC (didactique versus a-didactique) en L1 et L2 selon les disciplines (%)

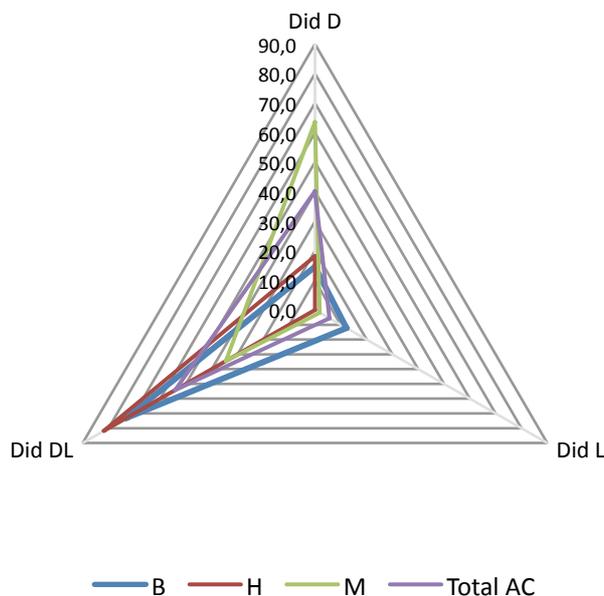
L'analyse quantitative des données recueillies (cf. Figure 4) montre une répartition globalement équilibrée des fonctions *didactiques* et *a-didactiques* (53,5% versus 46,5%) dans les AC analysées sur l'ensemble du corpus. L'analyse des correspondances entre langues et fonctions sur l'ensemble du corpus montre également une répartition globalement équilibrée de L1 et L2, qui ne permet pas de dégager de tendance significative (41,1% des AC à fonction didactique en L1 versus 58,9% en L2, 57% des AC a-didactiques en L1 versus 43% en L2).

Toutefois, l'analyse détaillée des données permet de mettre en évidence des irrégularités marquées entre les DNL, qu'il nous semble intéressant de commenter. En histoire d'abord, on observe une représentation prédominante de la fonction *a-didactique* (73,2%), avec une répartition équilibrée de L1 et L2 (50% versus 50%). Cette caractéristique est observable dans le discours de l'enseignant uniquement : elle correspond à une phase de lancement d'activité et de présentation des consignes liées à l'organisation de la classe (répartition de groupes de travail) et aux objectifs et modalités de réalisation de la tâche prévue. Les phénomènes d'AC identifiés sont principalement concentrés dans cette séquence. Alors que l'enseignant utilise la L2 pour présenter les consignes générales à l'ensemble de la classe, il recourt systématiquement à la L1 pour les reformuler ou les expliciter à un élève particulier ou un groupe d'élèves réduit (cf. Extrait 2). On peut considérer cette caractéristique des AC dans le discours de l'enseignant comme le marqueur d'une forme de didactisation, réfléchi ou non, planifiée ou non, des AC dans ce contexte. En mathématiques ensuite, on observe une représentation prédominante de la fonction *didactique* dans les AC analysées (69,6%) principalement en L2 (58,9%). Ce cas de figure particulier, que nous évoquerons de manière plus détaillée dans le paragraphe suivant, semble correspondre à une spécificité de l'enseignement de DNL en contexte bilingue.

Extrait 2 (histoire, 1^{re} année)

- E2 en première vous divisez en groupes et j'ai besoin pour deux groupes par deux élèves (.) deux groupes un deux un deux (.) c'est un groupe deux groupes par quatre élèves (.) un deux trois quatre vas-y (inaud.) ici vas-y (inaud.) \ ((s'adresse à un groupe d'élèves)) là-bas avec aleksandra \ *brzo brzo ajmo* (.) *dve grupe* (.) *dva dva četiri* \
- A1 *jel možemo* (inaud.) \
- E2 ((s'adresse à l'ensemble de la classe)) et quatre groupes par trois élèves (.) vas-y \
- A2 (inaud.) *ti si četvrta* \ *ti si višak* \
- E2 *brzo organizujte stolove po tri ines brzo* \ *jelisaveta okreni se ka savini* \ *filip đorđe devojka* \
- A2 *može tamara sa nama da radi* \
- E2 ((s'adresse à l'ensemble de la classe)) maintenant je vais vous distribuer un fiche \ chaque groupe va travaille quelque chose autre et ici vous avez le question pour vous et chaque groupe va répondre à sa question (inaud.) vous allez lire le texte (.) et vas-y (.) avec les questions \ deux ou trois phrases juste ça va \ ((s'adresse à un autre groupe d'élèves)) *gde su mi tri učenika gde sede* (inaud.) /
- A3 *evo evo* \
- E2 *zapišite pitanja* (.) *brzo* \ *gde su mi jos tri đorđe / čitate pod a* \ vous allez lire ça (.) b (.) un de vous va venir \

5.4.2. Répartition des AC à fonction didactique : Discipline versus Langue, ou articulation Langue-Discipline ?



Légende : Did D = fonction didactique disciplinaire ; Did L = fonction didactique linguistique ; Did DL = fonction didactique linguistique-disciplinaire ; B = Biologie ; H = Histoire ; M = Mathématiques.

Figure 5 : Répartition des AC à fonction didactique (%)

Si l'analyse des données recueillies ne permet pas de dégager une tendance significative concernant la répartition entre AC didactiques et AC a-didactiques, en revanche l'analyse de la répartition des types d'AC à fonction didactiques - AC didactiques orientées Discipline, AC didactiques orientées Langue, ou AC didactiques caractérisées par une articulation Langue-Discipline (cf. Figure 5), fait apparaître plusieurs éléments marqueurs de sens dans le contexte spécifique de notre travail.

Concernant la fonction didactique disciplinaire : on observe une représentation plus élevée de la fonction didactique disciplinaire en mathématiques, et ce principalement en L2. Elle correspond aux choix pédagogiques de l'enseignant déterminés par la dimension bilingue qui influence le processus d'enseignement-apprentissage : en effet, l'ensemble des alternances

codiques de type *didactique disciplinaire* identifiées dans le discours de l'enseignant correspondent aux contenus disciplinaires dictés aux apprenants ou notés au tableau en L2. Elles correspondent donc à un type spécifique d'intervention de la part de l'enseignant, qui influence également les formes de l'AC dans ce cas particulier, à la fois dans le discours Enseignant et dans le discours Apprenants (cf. Extrait 1).

Concernant la fonction *didactique disciplinaire-linguistique* : elle concerne les phénomènes d'AC liés à l'acquisition d'une connaissance linguistique spécifique à la discipline enseignée, par exemple le lexique spécialisé des disciplines, les formes syntaxiques récurrentes dans le discours spécialisé des disciplines, ou encore le langage mathématique. Si cette fonction semble quantitativement peu représentée sur l'ensemble du corpus (24,8%, dont 33,3% en L1 et 66,7% en L2), elle apparaît toutefois comme un marqueur fort de l'articulation possible entre Langue et DNL dans l'enseignement de DNL en contexte d'enseignement bilingue.

Extrait 3 (biologie, 3^{ème} année)

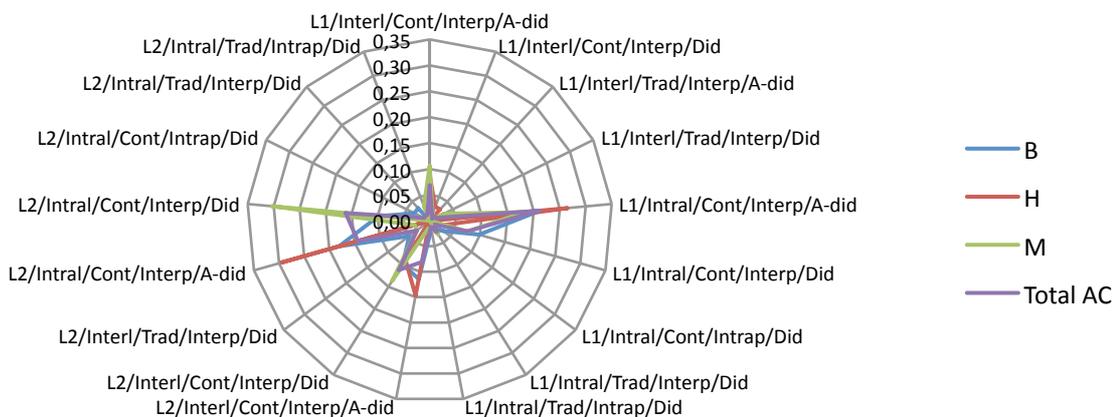
E1 on travaille sur les tissus des animaux (.) et il en a quatre \ euh: lesquels sont-ils / vous pouvez répondre en serbe \
 A1 *vezivno* \
 E1 *okej* \
 A1 *mišićno* (.) *nervno* (.) *i epitelno* \
 ((un autre élève répète et confirme))
 E1 tissu épithélial \ ((écrit au tableau, en vérifiant sur un document situé sur son bureau)) tissu musculaire \
 ((écrit au tableau)) tissu nerveuse nerveux \ ((écrit au tableau, et vérifie sur un document sur son bureau) et tissu conjonctif \ vous avez compris /
 AA oui \
 E1 le tissu épithélial (.) *epitelijalno* \ le tissu musculaire /
 AA *mišićno* \
 E1 *mišićno* (.) le tissu nerveux /
 AA *nervno* \
 E1 et tissu conjonctif /
 AA *vezivno* \

L'extrait 3 ci-dessus illustre la manière dont cette articulation a lieu dans le déroulement de l'interaction, et comment la distribution des langues L1 et L2 se met en place dans un schéma d'AC caractérisé par un passage de la L2 à la L1 dans une structure type :

- *interlocuteur - traductive - interphrastique* dans les interactions enseignant-apprenants : l'enseignant sollicite l'apprenant en L2 et lui demande de traduire les concepts évoqués en L1, dans une phase de rappel des notions abordées ;
- *intralocuteur - traductive - intraphrastique* dans le discours enseignant : l'enseignant évoque des notions en L2 (ici les tissus nerveux) et intègre des équivalents sémantiques de ces notions en L1, dans le but de valider une réponse ou de s'assurer de la compréhension du concept par l'apprenant.

La combinaison de cette fonction et de ces formes d'AC est observable, dans des proportions variables, dans les trois disciplines et pour les deux niveaux de classes représentés. Ce constat amène naturellement à s'interroger sur l'émergence possible de profils de liaison dans les AC caractéristiques de l'enseignement bilingue de DNL, tel qu'il apparaît dans le contexte spécifique de notre recherche.

5.5. Combinaisons langues-formes-fonctions et profils d'AC



Légende : Interl = Interlocuteur ; Intral = Intralocuteur ; Cont = Continue ; Trad = Traductive ; Interp = Interphrase ; Intrap = Intraprase ; Did = Didactique ; A-did = A-didactique.

Figure 6 : Indice de fréquence (IF) des profils d'AC par combinaisons langues-formes-fonctions dans le discours de l'enseignant.

Après avoir analysé les différentes tendances observables concernant les formes, puis les fonctions de l'AC, il nous a semblé intéressant de vérifier si des profils d'AC caractérisés par un certain nombre de correspondances entre langues, formes et fonctions pouvaient être identifiés dans le discours de l'enseignant (cf. Figure 6). Sur ce point, l'analyse quantitative des données révèle plusieurs tendances observables à des degrés divers dans les trois DNL et dans les deux niveaux de classe représentés. On observe ainsi une représentation marquée des AC de type *intralocuteur - continue - interphrastique* (59%), principalement à fonction *a-didactique* (60%), que ce soit en L1 ou en L2 (48,4% en L1 versus 51,6% en L2). Les AC de type *interlocuteur - continue - interphrastique ou intraphrastique* en L1 et en L2 représentent 27,3% du total des AC analysées, principalement caractérisées par un recours à la L2 (70,4%) : elles correspondent à des séquences interactionnelles ponctuelles et peu fréquentes dans lesquelles on observe un passage de la L1 dans le discours de l'enseignant à la L2 dans le discours de l'apprenant dans la continuité de l'interaction.

Les AC *traductives*, qu'elles soient de type *interlocuteur* ou *intralocuteur*, *interphrastique* ou *intraphrastique*, sont peu représentées dans l'ensemble du corpus (13,6%) et correspondent principalement à une fonction *didactique* caractérisée par une articulation *Langue-Discipline* (équivalents lexicaux dans la langue spécialisée des DNL). Globalement, l'enseignant ne traduit pas ce qu'il dit dans une langue ou dans l'autre, mais dit des choses différentes dans une langue et dans l'autre : comme le montre l'extrait 2 (cf. 5.4.1. Fonctions *didactique* versus *a-didactique*), le changement de langue ne semble pas marquer un temps dans l'activité discursive de l'enseignant, mais semble davantage correspondre à des degrés différents de complexité et d'expansion du discours en fonction des besoins, mais également du degré d'expertise et des moyens linguistiques dont dispose l'enseignant en L2 : se chevauchent ainsi globalement dans le discours de l'enseignant des énoncés brefs caractérisés par des structures syntaxiques simples pour transmettre des consignes ou des informations d'ordre général ou proposer des équivalents lexicaux en L2, et des énoncés plus complexes en L1 pour donner des précisions, développer et expliciter des informations, qu'elles soient de nature *didactiques* ou *a-didactiques*.

6. Discussion

La présente étude avait pour objectif d'étudier les phénomènes d'alternances codiques observables au cours d'interactions entre enseignants et apprenants dans trois disciplines non-linguistiques enseignées dans un contexte bilingue dit d'enrichissement, où la L2 est intégrée et articulée à la L1 aux fins d'apprentissages disciplinaires et linguistiques. Les résultats de cette étude tendent à révéler l'émergence de plusieurs tendances concernant l'utilisation des langues et les formes et fonctions des AC dans le discours de l'enseignant et dans le discours des apprenants.

Concernant la gestion et l'utilisation des langues, l'enseignant utilise la L2 de manière constante dans une fonction *a-didactique* pour ouvrir la séance (saluer, rappeler et introduire les thèmes et les notions étudiés) et pour clôturer la séance (marquer la fin du cours, remercier, saluer). En ce sens, l'utilisation de la L2 permet d'ancrer le cours dans la dimension bilingue, et peut être interprétée comme un marqueur d'une structure spécifique planifiée du cours de DNL en contexte bilingue. Dans le déroulement du cours, l'enseignant utilise la L2 dans une fonction *a-didactique* pour formuler des consignes générales liées à l'organisation de la classe (répartition de groupes de travail, durée et enchaînement des activités), et dans une fonction *didactique* principalement pour introduire des équivalents sémantiques des notions ou concepts disciplinaires étudiés, mais aussi dans certains cas pour exposer des contenus disciplinaires (l'aire et le volume du cône en mathématiques). La L1 est utilisée pour préciser, développer ou expliciter les consignes ou les informations liées à la définition d'une notion ou à l'explicitation d'une démarche ou d'un résultat. L'analyse des données suggère que l'utilisation conjointe de L1 et L2 n'impacte pas la structure et le déroulement du cours. En revanche, elle tend à montrer une utilisation différente de L1 ou L2 selon les besoins de l'enseignant concernant la fonction et le degré de précision et d'expansion du discours. L'analyse des formes et des fonctions des alternances codiques dans l'ensemble du corpus confirme cette tendance.

Sur ce plan, les AC analysées sont principalement de type *intra locuteur*, *continue* et *interphrastique* dans le discours de l'enseignant. Elles permettent à l'enseignant de reformuler, d'explicitier, de développer, de préciser des informations relatives à l'organisation des activités (fonction *a-didactique*), ou aux contenus disciplinaires étudiés (fonction *didactique*). Dans le discours des apprenants, les AC sont principalement de type *interlocuteur*, *continue*, *interphrastique*, et caractérisées par un recours à la L1. Les AC caractérisées par un recours à la L2 sont majoritairement sollicitées par l'enseignant : il s'agit généralement pour l'apprenant de fournir des équivalents sémantiques, ce qui permet à l'enseignant de vérifier leur compréhension ou acquisition en L2 des notions ou concepts étudiés. Les AC caractérisées par un recours à la L1 sont généralement spontanées, et permettent aux apprenants soit de solliciter l'enseignant pour obtenir une confirmation, une précision ou une information complémentaire relatives aux consignes de travail (fonction *a-didactique*) ou aux contenus disciplinaires étudiés (fonction *didactique*), soit de prendre la parole pour apporter une réponse dans des phases de réalisation de tâches ou de résolution de problèmes (fonction *didactique*). On n'observe aucune marque de mélange codique (AC *intra phrastique*) dans le discours des apprenants, qui s'expriment de manière continue dans une langue ou dans l'autre selon les situations.

Plus globalement, l'analyse du corpus nous a permis d'identifier cinq situations types correspondant à des formes et fonctions d'AC particulières dans les interactions enseignants-apprenants :

- l'enseignant passe de L2 à L1 pour reformuler, développer, expliciter une information, sollicitée ou non par l'apprenant (AC *interlocuteur* ou *intra locuteur* - *continue* - *interphrastique* - *didactique* ou *a-didactique*) ;
- l'enseignant passe de la L2 à la L1 pour s'assurer de la compréhension des consignes de travail ou des notions étudiées (AC *intra locuteur* - *continue* - *interphrastique* - *a-didactique* ou *didactique*) ;
- l'enseignant passe de L2 à L1 pour valider ou confirmer une réponse, ou répondre à une question formulée par un ou des apprenants (AC *interlocuteur* - *continue* - *interphrastique* - *a-didactique* ou *didactique*) ;
- l'enseignant passe de L1 à L2 pour marquer le début d'une activité ou le passage à une autre d'étape du cours (AC *intra locuteur* - *continue* - *interphrastique* - *didactique*) ;
- l'enseignant sollicite chez les apprenants des traductions de L1 à L2, ou de L2 à L1, pour vérifier leur compréhension ou acquisition des notions ou concepts disciplinaires étudiés (AC *interlocuteur* - *traductive* - *interphrastique* - *didactique*).

Les formes et fonctions des AC dans chaque situation sont influencées à des degrés variables par plusieurs types de facteurs : les différentes phases du cours, les types d'activités et les objectifs pédagogiques, linguistiques et/ou disciplinaires, les formes d'enseignement et d'intervention de l'enseignant, le degré d'expertise des enseignants et des apprenants en L2. Les constantes et les variations qui apparaissent au plan de la gestion des AC amènent à réfléchir sur les choix et les stratégies opérés par l'enseignant en termes de planification et d'intention pédagogique et didactique.

Les AC en contexte d'enseignement bilingue peuvent intervenir de manière spontanée et intuitive pour assurer la relation pédagogique et la communication au sein de la classe dans des situations d'urgence ou non prévues. Elles peuvent également relever d'une planification intentionnelle, réfléchie, raisonnée, à des fins communicatives ou didactiques (Anciaux, 2010), pour répondre à des besoins et des objectifs pédagogiques, linguistiques, disciplinaires, cognitifs, centrés sur les apprenants. Dans le cadre de notre étude, les marques observables d'une planification de l'AC se situent au niveau *méso* (Duverger, 2005). Elles peuvent concerner la structuration du cours, ou, selon les situations, le choix des supports pédagogiques et des types d'activités. L'analyse des phénomènes d'AC permet ainsi de mettre en évidence des liaisons ou des points de convergences possibles entre des formes et des fonctions particulières d'AC selon les langues utilisées. Toutefois, ces profils de liaisons ne semblent pas relever d'une planification et d'une recherche d'exploitation guidée par une intention pédagogique réfléchie et rationalisée. Ils semblent davantage relever d'une démarche spontanée ou intuitive. Dans certains cas, le champ d'exploitation des AC peut être limité par certains facteurs liés aux moyens et aux ressources dont dispose l'enseignant au plan linguistique et aux plans pédagogiques et didactiques. Le degré d'expertise des enseignants en L2 peut en partie expliquer l'absence de variations significatives au niveau de la gestion des langues, des formes et fonctions de l'AC, et de son exploitation d'un niveau de classe à un autre : ce constat révèle une difficulté potentielle à prendre en compte les acquis et les besoins des apprenants au niveau linguistique, et à gérer l'articulation des deux langues et l'AC de manière différenciée.

7. Conclusion et perspectives

Cette étude de type exploratoire confirme la présence d'AC dans les interactions enseignants-apprenants avec des formes et des fonctions particulières dans l'enseignement de DNL en contexte bilingue dit d'enrichissement. Les résultats ne permettent de révéler que des tendances observables dans un contexte situé, caractérisé par des champs disciplinaires, des profils linguistiques au niveau de l'enseignant et des apprenants, des types d'activités et des formes d'enseignement particuliers. Ils ne sont en aucun cas généralisables et ne permettent pas de tirer de conclusions définitives. Ils nécessitent au contraire d'être complétés et affinés. Nous envisageons ainsi notre travail comme le point de départ d'une réflexion qui devra faire l'objet d'un approfondissement et d'un élargissement à des niveaux et selon des variables différentes : d'autres champs disciplinaires, d'autres profils linguistiques d'enseignants et d'apprenants, d'autres situations pédagogiques et formats de cours, par exemple.

S'ils nécessitent d'être complétés et approfondis, nous pensons néanmoins que les résultats de notre étude constituent un corpus de données qui permet dans l'état actuel d'envisager des pistes de réflexion et une exploitation éventuelle sur certains aspects de la problématique de l'AC dans l'enseignement-apprentissage bilingue de DNL. L'AC peut être pensée dans la perspective d'une reconfiguration conscientisée des pratiques et des compétences professionnelles de l'enseignant de DNL, pour tendre vers une meilleure didactisation de l'AC dans une logique d'*ingénierie didactique* (Cavalli, 2005).

Références bibliographiques

- Anciaux, F. (2010). Pratiques enseignantes d'alternance codique en contexte bi/plurilingue : l'exemple de l'EPS et des LCR au collège en Guadeloupe. Dans R. Ailincai et T. Mehinto (dir.), *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel : l'exemple plurilingue de la Guyane* (p. 94-104). Cayenne : CRDP de Guyane.
- Anciaux, F. (2013). Alternances et mélanges codiques dans les interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises. Mémoire d'HDR non publié. Pointe-à-Pitre : Université des Antilles.
- Anciaux, F., Delcroix, A. et Alby, S. (2014). Alternances codiques et éducation en Outre-mer français. Dans B. Jeannot-Fourcaud, A. Delcroix et M.-P. Poggi (dir.), *Contextes, effets de contextes et didactiques des langues* (p. 209-236). Paris : L'Harmattan, collection Logiques sociales
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 53-85.
- Blanchet, P., Moore, D. et Rahal, S. A. (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Archives contemporaines.
- Candau, O. et Anciaux, F. (2014). De la contextualisation pédagogique en milieu multilingue : l'exemple des alternances codiques dans l'accompagnement personnalisé à Saint-Martin. *Signes, Discours et Société* [en ligne], 12.
- Causa, M. (1996). Le rôle de l'alternance codique en classe de langue. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n° spécial, 85-93.
- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Hatier.
- Chiss, J.-L. (dir.) (2001). Didactique intégrée des langues maternelles et étrangères. L'exemple de la Bivalence au Brésil. *Études de linguistique appliquée*, 121, 7-8.

- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 145-164.
- Coste, D. (1997). Alternances didactiques. *Études de linguistique appliquée*, 108, 393-400.
- Cummins J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Delcroix, A., Forissier, T. et Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier et L. F. Prudent (dir.), *Contextualisation didactique, approches théoriques* (p. 141-185). Paris : L'Harmattan.
- Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28, 81-88.
- Ehrhart, S. (2002). L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève. Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre. Dans Actas proceedings II simposio internacional bilingüismo (p.1411-1423). Vigo : Université de Vigo.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- Gajo, L. (2006). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. Dans *Actes du colloque de la DLF*. Genève : CIIP.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse stratégies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hamers, J.-F. et Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- Hornberger, N. H. (1991). Extending enrichment bilingual education : revisiting typologies and redirecting policy. Dans O. Garcia (dir.), *Bilingual Education* (p. 1215-1234). Philadelphie : John Benjamins.
- Lüdi, G., Py, B. (2002). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Maurer, B. (1997). Apprendre en alternant les langues : stratégies énonciatives en classe bilingue. *Études de linguistique appliquée*, 108, 475-484.
- Moore, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? *Études de linguistique appliquée*, 121, 71-78.
- Ntahonkiriye, M. (1999). Alternance de langues et conflit linguistique : analyse des alternances intralexicales produites par les bilingues français-kirundi. *Revue québécoise de linguistique*, 27(1), 89-106.

Le contexte et le problème de la signification. Hommage à Hilary Putnam (1926-2016)

Valérie PEREZ

ESPE de Guadeloupe - Université des Antilles

Résumé

D'après Hilary Putnam, de nombreux philosophes ont pensé la signification à partir de notions qui mènent à des écueils. C'est le cas, par exemple, des représentations sémantiques. Pour les mentalistes, en effet, la signification s'appuie sur l'idée que le langage permet de traduire nos états mentaux et qu'il est lié à la vie psychique. Or, Putnam estime quant à lui qu'une théorie qui réfléchit à la signification et aux conditions d'assertabilité des termes, ne doit pas embrasser le seul point de vue de la subjectivité du locuteur. Car, si une théorie de la signification est possible, elle doit s'appuyer sur le fait que les locuteurs parlent dans un environnement et que les choses elles-mêmes ont un environnement. Ainsi, dans la théorie putnamienne de la signification, tout énoncé traduit les rapports qu'entretient le locuteur avec le contexte dans lequel il vit. Le concept de contexte renvoie à la situation d'énonciation, aux procédures et aux stratégies qui permettent aux locuteurs de lever des ambiguïtés sémantiques et à ce qui détermine la référence des mots, qui sont autant de perspectives permettant de résoudre le problème de la signification.

Mots clés

Hilary Putnam, langage, signification, représentation mentale, contexte.

Abstract

According to Hilary Putnam, many philosophers fall into error when they describe the concept of meaning. Thus, for mentalists, « meaning » is a concept which rests on the idea that language translates our psychological states. But such a theory, for Putnam, is basically false. One of Putnam's objections, is that our assertions depends on the context of their utterance. People talk in and from a context, and the objects of the world are themselves within a context. This context determines meaning, far more than either the definition of a term or its mental representations and in addition, speakers create strategies to solve semantic ambiguity. For instance, the meaning of a speaker's words can require expert knowledge, which is an important part of the context. So, this article aims to demonstrate that the concept of context, as it refers to relations of a speaker with his environment, is one of the main issues of Putnam's theory of meaning.

Keys words

Hilary Putnam, language, meaning theory, mental representation, context.

1. Introduction

Quelle est la façon la plus pertinente, pour un philosophe, de penser la signification ? De quelle manière les mots peuvent-ils signifier quelque chose ? À quelles conditions est-il possible de proposer une théorie de la signification ? Hilary Putnam s'est intéressé à ces problèmes car il a estimé que les philosophes et les cognitivistes les ont mal posés. Selon lui, ils ont pensé la signification à partir de notions qui ne permettent pas de dégager les procédures avec lesquelles un locuteur peut lever des ambiguïtés sémantiques et ils ont occulté l'idée, fondamentale pour Putnam, que le langage est une activité coopérative et la signification, « un phénomène social » (Putnam, 1988 : 54). Putnam estime ainsi qu'une notion comme celle de « représentation sémantique » que les mentalistes défendent à la suite de Fodor, ne permet pas d'envisager la complexité des situations dans lesquelles nous pouvons rencontrer et employer des mots. Ou encore, la notion de « définition », en ce qu'elle dit une fixité des significations, ne prendrait pas en compte la dimension interactive du langage. Nombre de théoriciens du langage ne seraient donc pas parvenus à proposer une théorie de la signification pertinente. *A contrario*, ils se sont égarés et ont « plutôt chang[é] de sujet » (Putnam, 1988 : 65).

Dans *Raison, vérité et histoire*, Putnam dénonce donc comme une illusion le fait que nous ayons « tendance à penser que ce qui se passe dans notre tête détermine ce que nous voulons dire et ce que désignent nos mots » (Putnam, 1981 : 33). S'intéressant à des notions comme celles de « représentation sémantique » ou de « définition », il réfléchit à la nature même de la signification et aux problèmes qu'elle pose. Les résoudre impliquera, nous le verrons, de faire intervenir la notion de « contexte ». En effet, à lire Putnam, nous comprenons que la signification est prise dans un contexte protéiforme à partir duquel le philosophe élabore une théorie de la signification qui s'appuie, entre autres, sur un environnement contingent physique, culturel, social et aussi sur un environnement d'expertise qui ouvre sur ce que le philosophe américain appelle « la division du travail linguistique ». L'un des principaux enjeux d'une théorie sur la signification, dans l'œuvre de Putnam, tiendrait alors dans le postulat que, s'il y a bien « un problème avec la référence »¹, c'est à partir du « contexte » qu'il est possible de le poser, et sans doute de le résoudre. Pour faire comprendre cette idée, Putnam élabore des fictions qu'il appelle des « mondes possibles ». Il crée donc des contextes, comme la Terre Jumelle, voisine proche dans ses caractéristiques de notre planète Terre, ou encore il imagine des cuves (Putnam, 1981: 11-32), contexte qui, paradoxalement, prive le cerveau humain de tout contexte. Ces fictions sont autant de mondes possibles qui permettent au philosophe de penser le contexte, en tant que concept qui rend compte des problématiques attachées à la signification.

Afin de comprendre ce que peut être une théorie de la signification fondée sur le concept de « contexte », il nous faudra d'abord expliciter les problèmes auxquels Putnam s'est confronté. Ceux-ci nous amèneront à nous intéresser aux notions de représentation mentale et d'indexicalité. Nous verrons ensuite que le contexte n'est pas seulement un concept de la signification, mais qu'il est aussi, pour le philosophe, un outil méthodologique permettant d'éclairer la dimension interactive du langage.

¹ Titre du chapitre II de Putnam (1981 : 33).

2. Contexte vs représentations mentales

Dans *Représentation et réalité*, Putnam réfute l'idée chomskienne selon laquelle il existerait une grammaire innée dans l'esprit, qui serait une grammaire universelle. Cette grammaire universelle révélerait des similitudes parmi les différents environnements humains et serait construite « dans la structure de base de l'esprit » (Putnam, 1988 : 27). Selon Chomsky, il y aurait même chez l'être humain un « organe du langage » caractérisé par une « structure linguistique innée » (Putnam, 1988 : 27). Si l'on tente de la prolonger sur le plan de la signification², cette théorie aboutit au fait qu'il existerait des représentations sémantiques, innées et universelles dans l'esprit³. Cette idée n'est pas nouvelle : depuis Aristote, on considère que le mot est associé, dans l'esprit du locuteur, à des représentations. Mais si Putnam fait remarquer que le verbe « signifier » (*meaning*) est effectivement lié à l'esprit (*mind*), pour autant il ne concède rien à ce qui apparaît comme une suprématie des représentations mentales chez certains linguistes. Au contraire, il affirme clairement son scepticisme à la fois à l'égard de cette « idée d'une grammaire universelle » (Putnam, 1988 : 28) et à l'égard de la théorie des représentations sémantiques innées. Pour lui, des catégories comme l'universalité ou l'innéité ne sauraient convenir à une théorie sémantique. De là ses objections à l'encontre du mentalisme, qu'il considère comme « la dernière forme prise par une tendance plus générale dans l'histoire de la pensée, la tendance à considérer les concepts comme des entités que l'on peut décrire scientifiquement (...) dans l'esprit ou le cerveau » (Putnam, 1988 : 31). L'un des problèmes que cette théorie pose à Putnam est qu'elle implique la possibilité, pour lui fallacieuse, « d'identifier les significations avec les descriptions que les locuteurs “ont dans la tête”, i.e. d'identifier les notions de *signification* et de *représentation mentale* » (Putnam, 1988 : 63).

La notion de « représentation mentale » peut être comprise en remontant à la théorie aristotélicienne qui relie le mot à un « concept », c'est-à-dire à une représentation dans l'esprit. La signification résulterait alors de l'association d'une image mentale à un signe linguistique. Ainsi, dire qu'un locuteur connaît la signification de « arbre », c'est lui reconnaître la capacité d'en avoir une représentation mentale. À un signe linguistique serait donc associée une représentation qui définirait la signification des mots du point de vue des locuteurs. Putnam évoque l'héritage d'Aristote pour constater que « signifier quelque chose était probablement, dans l'usage le plus ancien, avoir simplement ce quelque chose à l'esprit » (Putnam, 1988 : 48). Or, il ne pense pas que nos concepts dépendent de nos représentations, mais plutôt qu'ils procèdent du contexte dans lequel nous vivons et parlons.

3. Contexte et indexicalité

Afin de démontrer l'inanité des théories de la signification fondées sur les représentations mentales, Putnam prend l'exemple d'un locuteur qui sait que des différences existent entre un *hêtre* et un *orme*, sans pour autant être capable de se représenter à quoi ressemblent spécifiquement ces deux arbres. Son idée est qu'il est possible de savoir qu'il existe des caractéristiques distinctives entre ces deux essences, sans que ces caractéristiques « soient

² Comme a pu le faire Jerry A. Fodor, qui avait fait sa thèse sous la direction de Hilary Putnam. Ce dernier lui consacre de nombreuses pages dans *Représentation et Réalité*.

³ Nous n'évoquons pas ici la théorie de l'esprit que Putnam avait élaborée sous le terme de « fonctionnalisme » car il l'avait abandonnée et s'en était justifié à plusieurs reprises. Cette théorie affirmait que nos états mentaux sont des « états computationnels », à savoir qu'il serait possible d'en décrire le fonctionnement à partir du modèle de l'ordinateur (*computer*).

elles-mêmes comprises dans les représentations mentales » (Putnam, 1988 : 64) que nous en avons. Autrement dit, nous pouvons avoir une même représentation mentale pour deux réalités différentes, si nous sommes incapables de distinguer *l'orme* du *hêtre*, si nous ne sommes pas capables d'avoir conscience de leurs différences. Nous connaissons leurs noms respectifs, mais nous ne pouvons pas les imaginer dans leur vérité. Quel est le sens de cet exemple ? Pour Putnam, il illustre le fait que ce ne sont pas nos représentations mentales qui déterminent les référents des mots. Un locuteur moyen peut savoir que des experts nomment « orme » une essence d'arbre bien particulière et ne rien en savoir d'autre. Peut-on dire alors qu'il connaît la signification de « orme » ? Il en connaît la forme phonétique, ce qui est d'importance pour un locuteur, mais s'intéresser à la signification nécessite, selon Putnam, de « s'abstraire de la forme phonétique du nom » (Putnam, 1988 : 61) et de s'intéresser au contexte, non seulement en tant que savoir d'expertise valable à une époque donnée, mais aussi en tant qu'intention du locuteur qui emploie un tel mot. À ce sujet, dans *Représentation et réalité*, Putnam évoque des discussions qu'il a eues avec Searle. Pour ce dernier, le locuteur moyen qui emploie le substantif « orme » peut le faire avec une intentionnalité qui, d'une certaine manière, contrebalance la théorie des représentations mentales. En effet, si un locuteur n'a pas de représentation mentale adéquate de ce qu'est un *orme*, il peut tout de même en parler avec l'intention de renvoyer à cet arbre que les savants, dans l'ici-maintenant de la communication, identifient comme des *ormes*. La notion d'intention doit donc être rattachée à celle de signification, car non seulement elle oriente l'interlocuteur sur un point de vue au sujet de ce dont on parle⁴, mais encore elle en fixe l'usage discursif dans le contexte de la situation d'énonciation, ce qui amènerait à supposer que maîtriser la signification d'un mot se mesure, entre autres, à son utilisation pertinente dans le discours⁵. La signification ne peut donc pas être pensée indépendamment du contexte de l'énonciation, en tant qu'il renvoie aux utilisations d'un mot dont la référence englobe le moment de l'énonciation, et en particulier les savoirs tenus pour vrais à l'époque où s'exprime le locuteur. Autrement dit, poser la question de la signification laisse entrevoir que les mots du discours contiennent un indexical.

La notion d'indexicalité renferme des termes qui « ont en commun [le fait] que leur contenu sémantique ou référent est chaque fois déterminé par le contexte de leur emploi ou de leur énonciation. Ainsi, tandis que la référence d'une occurrence de "la place de la Concorde" est la même que ce soit qui emploie cette expression et en quelque lieu qu'il se trouve, la référence d'une occurrence de "ici" est fonction du contexte de son énonciation » (Chauvier, 2009 : 121). Cette notion est utile pour faire référence aux données du contexte. Certains grammairiens parlent de « déictiques » pour désigner des mots dont la référence peut être trouvée grâce à la situation d'énonciation, par exemple dans le cas des pronoms « je » et « tu », des adverbes de temps et de lieu comme « ici » et « maintenant ». Putnam utilise quant à lui la notion d'indexicalité pour renvoyer à la fois aux données du contexte et à la dimension interactive du langage. En effet, pour l'auteur de *Représentation et réalité*, le locuteur moyen a besoin d'une aide qui tient à la dimension interactive du langage. Ainsi, pour comprendre le sens des mots, il existe ce que Putnam appelle « une division linguistique du travail » (Putnam, 1988 : 57), à savoir que tout locuteur, s'il ignore le sens d'un mot ou s'il n'en a qu'une idée imprécise peut toujours, le cas échéant, se reporter à des experts. Par exemple, un locuteur moyen peut dire que l'or est un métal jaune précieux, mais s'il a besoin de davantage d'informations, il doit se référer aux discours des experts et peut apprendre que l'or est

⁴ Par exemple celui des experts.

⁵ Ainsi, une phrase telle que « Je construis au-dessus de ma tête un abri / Avec des branches d'orme et des branches d'yeuse » (Hugo, *La légende des siècles*) est recevable du point de vue du sens, alors que « Le petit orme raclait son chaudron avec plus de verve que jamais » ne l'est pas.

inoxydable, que son numéro atomique est 79, sa température de fusion 1064°C, etc. Néanmoins, il n'a pas besoin de ces informations pour conférer au substantif « or » un contenu usuel. Dans cet exemple, ce dont le locuteur a besoin, c'est de se référer à la substance elle-même. Autrement dit, pour que la signification d'un terme tel que « or » existe pour un locuteur, il doit pouvoir se référer à une substance en tant qu'élément qui existe extérieurement à lui. La notion de « substance » est déterminante pour Putnam pour son extériorité même. À ce titre, elle constitue un argument à l'encontre des théories fondées sur les représentations mentales.

4. Le contexte comme outil méthodologique

On le voit, le problème philosophique que Putnam affronte est celui des conditions qui permettent de déterminer les références des termes que nous employons, indépendamment des représentations mentales. L'une des méthodes qu'il met en place pour le résoudre consiste à inventer des contextes que l'on peut comprendre comme des expériences de pensée⁶ par lesquelles un monde est possible. Ces expériences mettent le locuteur en difficulté : ses représentations mentales ne suffisent plus à lever les difficultés de signification, elles sont alors acculées à leurs limites. D'où le nécessaire recours à un contexte, auquel le locuteur pourra se référer pour traiter un problème de signification, en particulier lorsque les mots qu'il utilise rencontrent ce que le philosophe appelle des « expériences récalcitrantes » (Putnam, 1988 : 34). L'audace de Putnam, ici, est d'inventer des contextes qu'il appelle des « mondes possibles », afin de montrer le rôle déterminant que le recours au contexte joue dans les processus de la signification. Les mondes possibles d'Hilary Putnam sont alors autant de données observables qui peuvent varier selon « les contextes expérimentaux ou d'observation » (Putnam, 1981 : 42-43). Ainsi, sur la planète « Terre jumelle » que Putnam imagine, le substantif « eau » est employé pour désigner « un liquide qui joue le rôle de l'eau » (Putnam, 1988 : 66), c'est-à-dire une substance proche dans ses usages de ce que, sur notre Terre, nous appelons « eau » (H₂O). Mais les compositions respectives des deux substances sont en fait dissemblables : ce qui pour les Terriens est « H₂O » est là-bas « XYZ », bien qu'*a priori* l'eau soit exactement la même. Comment alors traduire le mot « eau » (XYZ) ? Le problème qui se poserait à un traducteur est complexe ! En effet, il lui faudrait posséder des connaissances chimiques sur les deux planètes pour savoir si la substance pure que sur Terre nous appelons « eau » est la même que celle des locuteurs de Terre jumelle. Le problème que Putnam veut soulever avec cette fiction est le suivant : deux réalités peuvent être associées à un même mot et à une même représentation mentale. Or, selon Putnam, la représentation mentale contient une part de fausseté, puisque pour lui, la référence d'un terme est, au moins en partie, « fixée par la substance elle-même » (Putnam, 1988 : 65).

Dans cette fiction de la Terre jumelle, l'exemple de l'eau montre à nouveau que le contexte auquel nous avons besoin de nous référer est celui des connaissances des experts⁷. En effet, seules les connaissances scientifiques peuvent, dans un cas problématique comme celui-ci, nous aider à y voir clair sur les significations. Ce qui peut distinguer l'eau (H₂O) d'une substance qui lui est proche, c'est sa composition chimique. L'expérience de pensée que propose Putnam est éclairante : « Lorsque nous pensons d'abord à l'eau, ce à quoi nous pensons, c'est à des lois que nous connaissons (il peut s'agir, dans une période

⁶ Voir « L'eau est-elle nécessairement H₂O ? » Dans Putnam (1990 : 179).

⁷ Ce n'est pourtant pas la seule manière de définir le contexte, comme nous le voyons dans la suite de cet article.

préscientifique, de généralisations de bas niveau sur des caractéristiques observables) ; mais si nous devons partir pour une autre planète, nous ne pourrions déterminer une fois pour toutes si tel liquide qui remplit les lacs et les rivières sur cette planète est de l'eau, en nous contentant de demander s'il obéit (ou obéit approximativement) ou pas à ces lois, ou s'il possède ces caractéristiques observables. Ce qui réglerait en définitive la question, ce serait de savoir s'il possède la composition chimique – que nous connaissions cette composition chimique ou pas, qu'il obéisse à ces lois ou pas, que nous les connaissions toutes ou pas – que possède et auxquelles obéit la matière que, sur Terre, nous appelons "eau" » (Putnam, 1990 : 186-187). L'opération qui permet de rendre visible ce genre de problème est la traduction. En effet, si l'on peut admettre que la traduction soit parfois une « belle infidèle », il faut aussi reconnaître que la trahison a ses limites ! Ainsi, l'on ne saurait traduire par « eau » le nom d'une substance qui ne possède pas *stricto sensu* les propriétés que nous lui connaissons. Les difficultés du traducteur permettent à Putnam d'explicitier ce qui est au cœur même du problème qu'il examine, à savoir que les mots « sont associés à des significations fixées qui déterminent leur référence » (Putnam, 1988 : 58) et en même temps, les références sont associées à un contexte, comme nous pouvons nous en rendre compte en traduction lorsque nous cherchons des équivalences. Traduire nécessite de trouver de ces équivalences « entre les langues de telle manière que l'on puisse s'attendre à ce que – une fois prises en compte les différences de croyances et de désirs – le fait de prononcer un énoncé dans l'autre langue dans un contexte donné évoque naturellement des réponses semblables à celles auxquelles on s'attendrait si l'on s'était trouvé dans sa propre communauté de discours et si l'on avait prononcé l'énoncé équivalent dans sa propre langue » (Putnam, 1988 : 58). La notion de « communauté de discours » est particulièrement importante dans la théorie de la signification de Putnam. Car, parler de communauté de discours, c'est affirmer que tout énoncé est aussi l'énoncé des rapports qu'un locuteur entretient avec le contexte dans lequel il prend la parole, et cela tient à la nature interactive du langage.

5. Contexte et nature interactive du langage

Se référer à la nature interactive du langage permet à Putnam de contrer la théorie d'un organe du langage que nous évoquions plus haut. Car, s'il existait un organe du langage, celui-ci fonctionnerait indépendamment de l'intelligence du locuteur. De surcroît, il serait « relativement stupide » car automatisé (Putnam, 1988 : 27). Or, le caractère automatique du fonctionnement d'un tel organe n'est pas recevable pour Putnam, en ce qu'il nie, par avance, tout effort de l'intelligence, toute créativité de la part des locuteurs, et finalement concède bien peu à la dimension interactive des pratiques langagières, dont le rôle est fondamental dans la signification des mots. Par ailleurs, c'est encore la dimension interactive du langage que convoque Putnam pour réfuter la thèse des positivistes logiques, thèse qu'il comprend comme « le fait que la signification d'une phrase doit être donnée (ou doit pouvoir être donnée) par une règle déterminant quelles sont exactement les situations d'expérience dans lesquelles l'insertion d'un énoncé est possible » (Putnam, 1988 : 32). Selon lui, cette thèse ne tient pas, et comme le précise encore Putnam, les positivistes eux-mêmes ont fini par rejeter cette conception qui repose sur ce qui serait une capacité des termes à être définis à partir d'un corpus limité de vocabulaire de base. Un tel point de vue suggère que les énoncés ont du sens parce que les mots ont des définitions et qu'ils apparaissent dans des phrases. Or, comme le fait remarquer Putnam, les références des mots ne sont pas liées seulement à l'histoire de la langue, bien que les significations aient effectivement « une identité à travers le temps » (Putnam, 1988 : 37). Se référant à Quine, Putnam oppose aux positivistes l'idée que les phrases font sens en tant que « corps groupé » (Putnam, 1988 : 33) et non en tant que segments isolés. Que signifie ici la notion de « corps groupé » ?

Il faut la comprendre comme l'ensemble des énoncés constitués non seulement par les phrases d'un locuteur, mais aussi par les hypothèses auxquelles il a recours pour construire du sens. Putnam donne l'exemple suivant : si quelqu'un affirme qu'un « voleur est entré par cette fenêtre et que le sol est boueux à l'extérieur », le fait d'en déduire qu'il y a des empreintes dans la boue n'est pas imputable aux faits établis mais à ce qu'il appelle « une hypothèse auxiliaire » (Putnam, 1988 : 33) (si le voleur est entré par cette fenêtre, il a marché sur le sol pour aller à la fenêtre) ainsi qu'à d'autres données d'informations générales. Ce « corps groupé » amène à déduire des hypothèses car c'est de la cohésion entre les énoncés que naît la signification, et non pas des phrases en tant que telles. C'est ce que Quine, que reprend Putnam, appelle « le holisme de la signification ». Cette expression signifie que les phrases rencontrent le test de l'expérience « en corps groupé » et non une à une (d'où le terme de « holisme »). Le fonctionnement même du langage ordinaire l'atteste, en ce qu'il « dépend de tout le réseau de croyances » des locuteurs. En effet, le langage ordinaire décrit l'expérience, et « il le fait à l'intérieur d'un réseau, et non phrase par phrase » (Putnam, 1988 : 34). Par exemple, écrit Putnam, « si je dis : “les faucons volent”, je ne cherche pas à ce que mon auditeur en déduise qu'un faucon avec une aile cassée volera » (Putnam, 1988 : 34). Ce qu'il faut saisir ici, c'est que le contexte, en tant que réseau de croyances, joue un rôle déterminant lorsque le langage sert à décrire l'expérience. Aussi, lorsque Putnam s'est intéressé aux énoncés marqueurs de modalités du type « John croit qu'il y a un verre d'eau sur la table », il a constaté qu'ils ne portent pas seulement sur ce qu'il se passe dans la tête de quelqu'un (ici la croyance). Car en réalité, ce type d'énoncé constitue aussi un énoncé sur le contexte, en tant que rapport d'un locuteur avec son environnement et en tant que les choses mêmes que nous désignons ont un environnement. Dire de John qu'il croit « qu'il y a un verre d'eau sur la table » est moins une référence à ce qu'il se passe dans la tête de John « qu'un énoncé sur l'environnement de John, et sur les rapports de John avec cet environnement » (Putnam, 1981 : 39). Autrement dit, un énoncé du type « il croit qu'il y a un verre d'eau sur la table » attribue au sujet « il » ou « John » la capacité de faire référence à l'eau, en la distinguant de toute autre sorte d'élément. C'est pourquoi, lorsque nous produisons un énoncé, nous nous attendons à certaines réactions de la part de notre interlocuteur. Ces réactions naissent des rapports que la communauté de locuteurs que nous formons entretient avec le contexte dans lequel nous vivons et parlons. Aussi la référence des termes est-elle un phénomène social. Ce point est crucial. En effet, qu'est-ce qui détermine ce que désignent les mots d'une communauté ? D'après Putnam, il apparaît que la référence des termes est « partiellement fixée par l'environnement même » (Putnam, 1988 : 68). Autrement dit, il existe, dans le processus même de la signification, ce qu'il a appelé « la contribution de l'environnement », expression qui renvoie, en partie, au rôle des experts dont nous avons vu plus haut qu'ils jouaient un rôle majeur dans la théorie de la signification élaborée par Putnam.

6. Pour conclure

Le concept de « contexte » permet de mettre l'accent sur le fait que le langage n'est pas une activité individualiste, et c'est ce qui amène Hilary Putnam à considérer que la théorie des représentations mentales n'est pas recevable. Pour lui, le langage est une « activité coopérative » (Putnam, 1988 : 58), qui se pratique dans un contexte formé d'une communauté de locuteurs. Le contexte renvoie donc aux contributions qui permettent de créer du sens et de ce fait, il va à l'encontre de processus isolables qui empêchent de penser la complexité de la signification et du langage, en tant qu'entreprise coopérative. Le contexte est donc bien l'ancrage qui rend possible la théorie de la signification. Il porte la dimension interactive du langage, le réseau de croyances des locuteurs et le recours aux experts.

Références bibliographiques

- Chauvier, S. (2009). Ce que « Je » dit du sujet. *Les Études philosophiques*, 1(88), 117-135.
- Putnam, H. (1981). *Raison, vérité et histoire*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Putnam, H. (1988). *Représentation et réalité*. Paris : Gallimard.
- Putnam, H. (1990). *Réalisme à visage humain*. Paris : Gallimard.