

TYPOLOGIE DES INTERACTIONS DANS LES GRANDS GROUPES : EXEMPLE DE L'ENSEIGNEMENT DU LANGAGE ORAL AU COURS PREPARATOIRE

Abou FOFANA

Ecole Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire)

Courriel : abou_fof@yahoo.fr

Résumé

Les effectifs de classe dans les pays en voie de développement sont en croissante évolution depuis les indépendances. Cette tendance reste sans cesse soutenue par les politiques éducatives mondiales qui prônent la scolarisation à 100% à l'horizon 2015 et les approches pédagogiques qui préconisent le passage fluide des élèves d'une classe à l'autre. Dans ces conditions de travail difficiles qui créeraient un blocage total du système éducatif dans les pays développés, les enseignants arrivent tout de même à parvenir à des résultats. Comment font-ils ? Comment arrivent-ils à se tirer d'affaire ? Quelles sont les stratégies qu'ils utilisent pour enseigner ? Tel est l'objet de la pédagogie des grands groupes. Dans ce climat peu propice à l'interaction en classe, cet article met en lumière les procédés ad hoc utilisés par un enseignant du primaire en situation de grand groupe au cours d'une leçon de langage oral.

Mots-clés : Enseignement primaire, classes à effectifs pléthoriques, pédagogie des grands groupes, didactique du français langue étrangère et seconde, interaction en classe de langue.

Abstract

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 16 - Décembre 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

The class sizes in developing countries are growing trend since independence. This trend is continually supported by educational policies that promote global education to 100% by 2015 and teaching approaches that promote the smooth transition of students from one class to another. In these difficult working conditions that would create a total blockage of the education system in developed countries, teachers are taking it to achieve results. How do they do? How can they get by? What are the strategies they use to teach? This is the purpose of teaching large groups. In this climate not conducive to classroom interaction, this article highlights the ad hoc procedures used by a primary school teacher living in large group during a lesson in oral language.

Keywords: Primary education, overcrowded classes, teaching large groups, teaching French as a foreign language and second language classroom interaction.

INTRODUCTION

Loin de résoudre le problème des classes à effectifs pléthoriques, la double vacation contribue à créer des classes à effectifs pléthoriques bis. Dans les faits, le démantèlement d'une classe de 80 élèves ne donne pas dans la quasi-totalité des cas deux classes de 40 élèves chacune mais, à nouveau, deux nouvelles classes de 80 élèves au nom du droit à l'éducation pour tous les enfants.

Cet article s'inspire des recherches sur « *la pédagogie des grands groupes à l'école primaire en Côte d'Ivoire* » que nous avons effectuées, dans le cadre de notre thèse de doctorat, soutenue à l'Université de Provence en 2005. Nous présentons les techniques d'enseignement et les techniques d'organisation préconisées dans les classes à gros effectifs. Au terme de ce travail, une question restait pourtant en suspens sur certains aspects particuliers de l'interaction dans ces types de classe.

L'objectif de la présente étude est de mettre en avant les stratégies observables dans l'interaction en classe de langue dans les grands groupes et qui entrent en jeu dans l'apprentissage. Pour ce faire, elle expose d'abord, les éléments de la problématique et le cadre théorique adopté. Ensuite, elle présente le moyen utilisé pour la cueillette des données et procède au relevé des stratégies utilisées par un instituteur en situation de grand groupe. Enfin, la discussion fait ressortir le commentaire des résultats que nous avons obtenus.

I - PROBLEMATIQUE

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 16 - Décembre 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

A l'issue des travaux relatifs à la thèse, nous nous sommes rendu compte que les techniques d'enseignement dans les grands groupes telles qu'elles existent ou telles qu'elles ont existé proposent globalement: le découpage du grand groupe en petits groupes, la désignation d'un tuteur dans chaque groupe et la flexibilité dans l'organisation du temps et de l'espace d'enseignement. Or, l'hypothèse de modification du mode d'interaction et d'organisation du groupe-classe se heurte très rapidement à la question matérielle même qu'elle prétend régler : la « lourdeur » du groupe-classe. Il en est de même de la proposition de sortie hors de la classe évoquée dans certains documents.

Par ailleurs, Le retour aux ressources culturelles africaines pour enseigner les langues dans les grands groupes est une possibilité mais en même temps, il pose le problème de l'organisation du temps de classe. La littérature sur ce thème n'apparaît pas non plus très développée ni très convaincante. Les activités proposées doivent-elles être menées aux heures de cours habituelles ou en dehors de ces heures ? Les programmes actuels ne prévoient pas des heures pour ces activités et les enseignants sont fortement liés à la progression dictée par leurs fiches de cours. Il faut donc craindre que toutes ces stratégies proposées ici et là, aussi intéressantes soient-elles ne puissent jamais être utilisées dans une classe, sauf dans le cadre d'une expérimentation.

En désespoir de cause, n'est-il pas plus intéressant, dans le cadre de la pédagogie des grands groupes, de voir les procédés « ad hoc » développés par les enseignants eux-mêmes, pour être efficace dans leurs classes ? Car remarquons-le, ils arrivent quand même à faire fonctionner l'école alors que dans beaucoup d'autres pays, les mêmes conditions auraient bloqué totalement l'institution scolaire.

Il n'est nullement question de faire l'apologie de la pédagogie des grands groupes ni des études (OCDE (2010), Picketty T. et Valdenaire M. (2006), Bressoux P., Lima L. (2010))¹

¹ Trois études, venant de trois milieux différents, permettent d'y voir plus clair sur ce sujet.

La première est issue du rapport annuel de l'Organisation pour la Coopération et le Développement en Europe (OCDE). Dans son *Regards sur l'éducation* de 2010, l'OCDE a étudié et analysé les systèmes scolaires des pays européens et des pays développés du monde. L'organisation a voulu comprendre qu'elles étaient les facteurs de réussite scolaire. Il ressort de cette étude qu'il n'y a pas de lien entre effectif et réussite. L'OCDE démontre qu'en France, en Belgique ou en Australie, les établissements privés sont très nombreux, que leurs effectifs en classe sont supérieurs à ceux des écoles d'État, et que ce sont pourtant ces établissements qui ont les meilleurs résultats scolaires.

La deuxième étude est le fruit d'un travail de Thomas Picketty, Directeur de l'Ecole d'économie de Paris, et de Mathieu Valdenaire, Directeur d'étude à l'EHESS. Dans un rapport de 2006, remis au Ministre de l'éducation nationale, ils concluent que les faibles effectifs par classe sont utiles dans les zones défavorisées, avec des élèves qui ont des difficultés, car ils constatent alors une amélioration de 14% des résultats pour les élèves du primaire. Mais ce chiffre tombe à 10% pour les collégiens, et à 3% pour les lycéens de ZEP, ce qui démontre bien que la réussite scolaire ne dépend pas des effectifs. D'ailleurs, dans des établissements accueillant des élèves doués ou sans difficulté, Picketty et Valdenaire concluent que la réduction des effectifs n'influe pas sur la réussite scolaire.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 16 - Décembre 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

qui tendent à démontrer qu'il n'y a pas ou peu de lien entre effectif et réussite scolaire des élèves ou encore que le niveau de qualification l'enseignant a un impact réduit sur l'efficacité pédagogique de celui-ci (BOURDON J. et al. (2007), MULKEN A. et CHAPMAN D. (2005), Kirk et Dembélé (2007))². Ici, il s'agit de faire bon cœur contre mauvaise fortune. Les grands groupes sont une réalité indéniable dans les systèmes éducatifs des pays en voie de développement. De plus cette réalité n'est pas une donnée qui va changer de si tôt malgré la bonne volonté des Etats concernés par ce phénomène, eu égard au taux de natalité qui demeurent très élevé et à la pauvreté des populations.

II - HYPOTHESE

Nous partons de l'hypothèse selon laquelle « ...chaque dimension de groupe définit des possibilités de travail par rapport à des objectifs spécifiques. On ne fait pas la même chose avec un petit groupe, un groupe moyen ou un grand groupe, en terme d'objectifs pas plus qu'en terme d'organisation. Dans chaque cas, il faut chercher des solutions et définir des conditions pratiques... » (De Peretti A., 1988, p.29).

Fort de ce principe, nous allons tenter de découvrir ce qui fait la particularité de l'enseignement de langue (français langue seconde) dans les grands groupes.

Pour qui cherche à découvrir cette particularité, il importe d'abord, nous semble-t-il, de clarifier avant toute chose le terme « grand groupe ». D'où part-il ? Où s'arrête-t-il ? Cela nous permettra d'identifier par la suite, en termes clairs, ce qu'on entend par « pédagogie des grands groupes » et d'explicitier la théorie de l'interactionnisme en classe.

III - CADRE THEORIQUE

La troisième étude émane du laboratoire en Science de l'éducation de l'université de Grenoble. Les chercheurs de cette université ont montré que la réduction des effectifs avait un impact significatif pour les élèves du primaire issus de milieux défavorisés, mais que, pour ces mêmes élèves, l'impact positif était très restreint au collège, et quasi nul au lycée. L'étude conclut que la réussite scolaire ne dépend pas des effectifs en classe, mais de la qualité des professeurs, et des méthodes pédagogiques.

² Dans un document de synthèse de plusieurs recherches menées en Afrique francophone, notamment celles du PASEC, Jean Bourdon et al. (2007) expliquent que les enseignants non titulaires dotés d'une formation professionnelle très réduite, ne montrent pas une efficacité pédagogique moindre que leurs homologues titulaires ; ils semblent même avoir de meilleurs résultats que ces derniers avec les élèves de niveau scolaire initial plus faible dans les classes des premiers grades du primaire. Cependant, les travaux de Kirk et Dembélé (2007) mentionnent que d'autres facteurs doivent être considérés pour justifier l'efficacité pédagogique des enseignants non titulaires tels que des niveaux de rémunération relativement décentes, un plan de carrière et des liens avec la communauté locale.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 16 - Décembre 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

3.1. Qu'est-ce que le grand groupe ?

Notons pour commencer qu'il n'existe pas de définition du « grand groupe » *a priori*, qui soit valable en tout temps et en tout lieu. Toute définition n'est valable que dans un espace défini et à un moment "m".

La première difficulté à laquelle on se heurte quand on tente de définir le grand groupe est de bien cerner les critères quantitatifs qui permettent de le déterminer même approximativement. D'où part le grand groupe et où s'arrête-t-il ? Il est évident qu'au-delà d'un certain seuil, l'interaction n'est plus possible entre les élèves et le maître, dont le travail ne produit plus de résultats intéressants.

Selon la littérature spécialisée³, le chiffre de 45 élèves est le plus souvent avancé pour marquer la limite supérieure d'une classe dite normale dans les pays en voie de développement. Mais elle ne dit pas par contre où s'arrête le grand groupe.

Selon les instituteurs que nous avons interrogés au cours d'un sondage, l'effectif idéal avec lequel ils se sentent en mesure de dispenser un bon enseignement serait de l'ordre de 40 à 50 élèves par classe. Effectif qui susciterait une grogne sans précédent dans les pays développés.

Si le critère quantitatif est le critère indispensable pour définir le grand groupe à l'école, il reste cependant non suffisant. Outre celui-ci, il importe de considérer d'autres variables telles que l'âge et le niveau des élèves, la matière enseignée, les conditions d'enseignement, l'aire géographique, etc.

Nous utilisons l'appellation de « grands groupes », « classes à gros effectifs », « classes à effectifs pléthoriques » et non celle de « classes surchargées », parce que cette notion fait appel à la dimension du local. Or, toute classe surchargée n'a pas forcément un effectif pléthorique ; comme un effectif élevé d'élèves peut se trouver dans une très grande salle sans qu'il ait pour autant surcharge. Si le grand groupe constitue généralement une classe surchargée, une classe surchargée n'est pas automatiquement un grand groupe. La réciproque n'est donc pas valable.

3.2. Vers une pédagogie des grands groupes

L'association des deux concepts : « pédagogie » et « grand groupe », nous conduit directement dans le système éducatif des pays en voie de développement comme la Côte d'Ivoire.

³ - APFA, 1987, *Spécial 3^{ème} congrès* de Vesoul.

- FIPF, 1987, *Dialogues et cultures*, « *L'enseignement du français dans les grands groupes* », n°30, Québec.

En effet, sous la poussée démographique et la demande de plus en plus forte en matière de scolarisation, notamment dans les grands centres urbains du sud, du centre et de l'ouest du pays, le phénomène des classes à gros effectifs a refait surface. La moyenne nationale d'élèves par classe en Côte d'Ivoire en 1998 était de 43 tandis qu'en 2000⁴, elle était de 50. Selon notre enquête, le seuil requis pour diviser un effectif par deux et créer une nouvelle classe, si les infrastructures le permettent, ou pour mettre en place la double vacation est de 81 élèves.

Une analyse de l'évolution démographique du pays laisse entrevoir une extension de cette tendance. L'organisation et la gestion de tels groupes, on n'en doute pas, posent d'énormes problèmes aux enseignants titulaires de ces classes. Comment les aider à se tirer d'affaire ? Par quels moyens pourraient-ils, en dépit de la lourdeur de ces groupes, parvenir à être efficaces ? Tel est l'objet de la pédagogie des grands groupes.

3.3. Les différents courants de l'interactionnisme

Une classe de langue est un espace réduit régi par des règles sociales et communicatives strictes dont le but est de maximiser l'apprentissage par la garantie d'une bonne relation enseignant/apprenant.

Dans la perspective interactionnelle, l'enseignant reprend une place centrale : c'est lui qui mène la classe, il est agent et doit manipuler la conversation pour optimiser l'apprentissage. L'interaction en classe de langue est donc très différente de la conversation quotidienne puisque la conduite et la progression de ladite interaction dépendent du jugement de l'enseignant sur l'échange qui vient d'avoir lieu alors que dans la conversation les tours de parole viennent naturellement.

L'enseignant provoque un discours par le discours pour en saisir les irrégularités. Ainsi, il est habituel de trouver à la fin d'un échange, une séquence de reformulation d'un problème de communication. Néanmoins, il faut que l'apprenant conserve comme objectif la pertinence de son discours et pour cela, il faut que l'enseignant maintienne une communication réelle via des tâches communicatives et une autonomie dans la gestion de son discours.

Selon l'histoire, l'étude des conversations a fait l'objet de nombreux écrits depuis la Renaissance. De nos jours, la recherche se place dans une optique scientifique c'est-à-dire purement descriptive. C'est vers les années 1970 que les conversations deviennent le centre de l'analyse des interactions. Celle-ci se trouve à la croisée de nombreuses disciplines parmi

⁴Source : Forum Mondial pour l'Education – Rapport de la Côte d'Ivoire sur l'évaluation de l'Education Pour Tous à l'an 2000, p.10.

lesquelles on peut citer : la psychologie, l'ethnosociologie, la linguistique et plus récemment la didactique.

L'interactionnisme dans le domaine de la psychologie est surtout représenté par l'école de Palo Alto qui se base sur le principe du « *on ne peut pas ne pas communiquer* ».

C'est en 1962 dans un article en réaction contre Chomsky que Hymes expose son point de vue sur le langage et fonde l'ethnographie de la communication : à l'inverse de la conception chomskyenne selon laquelle savoir parler c'est être capable de produire et d'interpréter un certain nombre d'énoncés bien formés, il faut acquérir une compétence de communication qui est la manière qu'a le sujet de bien parler en fonction des situations culturelles spécifiques. L'accent est mis sur la valeur culturelle des situations de communication : à l'inverse de Chomsky qui parle de la société en termes de « *communauté homogène* », l'ethnographie des communications observe des interactions dans leur milieu naturel en tentant de donner des observations objectives des données.

Parallèlement, ou en complémentarité à ce domaine, Garfinkel (1967) parle d'ethnométhodologie lorsqu'il s'agit d'étudier les méthodes qu'utilisent les membres d'une communauté pour gérer les problèmes communicatifs. Dans ce courant, va naître l'analyse conversationnelle dont l'objectif est de décrire le déroulement des conversations quotidiennes en situation naturelle.

Bien que la linguistique soit l'étude de la langue, elle ne s'est intéressée que tardivement aux interactions. Au début, elle ne s'est intéressée qu'au système abstrait de la langue, aux productions courtes et monologiques. Depuis les années 1980, on assiste à l'étude des discours « corpus » authentiques et dialogués (non monologiques). On passe à une description empirique de la langue. La théorie se met ainsi au service des faits et non l'inverse.

L'analyse des interactions dans les années 1970 a pris en compte également l'étude des interactions en classe (Sinclair et Coulthard, 1975).

Une analyse plus fine dans la perspective didactique verra le jour avec Bouchard dans les années 80. Il s'agissait pour lui d'abord de répondre à des questions portant sur l'apprentissage du français comme langue maternelle et seconde (Bouchard & Dabène M. 1980) puis sur celui des langues étrangères (Bouchard 1984 a et b) et d'autres disciplines comme les mathématiques (Bouchard 1983). Depuis peu, ses recherches (Bouchard 1999) se sont tournées vers les questions relatives à l'analyse des interactions de ces dernières années (cf. Roulet et al. 1985, Kerbrat-Orecchioni 1990, Vion 1994 pour le domaine du français).

Ainsi, pour lui, le « cours » de langue étrangère comme de toute autre discipline est simultanément une unité institutionnelle et interactionnelle. En temps que tel, il cumule un certain nombre de caractéristiques : polylogal, praxéologique et oralographique.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 16 - Décembre 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

La nature polylogale de l'interaction pédagogique signifie qu'elle met en scène et en jeu un nombre relativement important de participants. Tandis que sa nature praxéologique met en avant le fait qu'elle mêle actions verbales et actions non verbales (cf. Bouchard 2005). Quant sa nature oralographique, celle-ci se fonde sur l'oral et l'écrit et veut insister sur la nature « orthographique » de l'interaction pédagogique : c'est à dire le rôle que joue non seulement l'interaction orale mais aussi les activités d'écriture et les écrits « structurels ». Ceux-ci précèdent les échanges verbaux, les suivent, les scandent et les accompagnent en adoptant des formes et des genres variés.

En somme, le fait qu'elle intègre l'oral, s'accompagne d'actions et engage un nombre relativement important de participants, distingue donc nettement l'interaction pédagogique des autres interactions, comme la conversation à bâton rompu ou les échanges dans les petits commerces par exemple.

Ces clarifications fournissent déjà quelques indications relatives au choix méthodologique que nous avons opéré. Avant de procéder à la présentation et au commentaire des résultats que nous avons obtenus, considérons, pour l'instant, la démarche méthodologique retenue dans cette étude en décrivant le terrain d'investigation, le corpus que nous avons utilisé, ainsi que l'instrument qui nous a servi à collecter les données.

IV - CADRE METHODOLOGIQUE

4.1. Terrain de recherche

Nous avons choisi de mener cette étude au niveau de l'enseignement primaire parce que c'est à ce niveau que s'opère le premier contact de l'enfant avec la langue française exceptés quelques cas où les enfants sont issus de familles dont les parents sont lettrés. C'est aussi à ce premier stade de sa scolarisation que l'enfant apprend à aimer ou à détester l'école. Le milieu scolaire participe à son éducation, son éveil, aiguise sa curiosité, sa motivation et ses aspirations d'enfant.

Dans ce cadre spécifique, nous avons focalisé nos investigations sur le Cours préparatoire 1 (CP1) d'une part, afin de restreindre notre champ d'investigation pour éviter de nous enliser dans des répétitions et d'autre part, parce que le CP1 de par sa position de porte d'entrée dans l'enseignement primaire présente un nombre d'élèves des plus importants. En tant que classe d'initiation, c'est là que se joue le destin de chaque enfant scolarisé. De la maîtrise du français dépendra la suite de son cursus.

4.2. Le corpus

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 16 - Décembre 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

Le corpus sur lequel nous avons travaillé est une leçon de langage oral. La leçon de langage oral est enseignée seulement aux Cours préparatoires première et deuxième année (CP1 et CP2). Elle a pour but de faire acquérir les structures de base et le vocabulaire indispensable à une maîtrise des mécanismes fondamentaux du français. Elle est régie par un éclectisme méthodologique et est construite autour d'un dialogue court, basé sur des situations authentiques de communication et ayant comme support un jeu d'images fixes. Ce dialogue renferme les mots et les structures à étudier.

La convention de transcription que nous avons adoptée pour transcrire notre corpus (VALIBEL, 2004) ne contient aucune ponctuation, (suivant la tradition de Blanche-Benveniste & Jeanjean (1987), qui ont clairement montré que la ponctuation de l'écrit était parfaitement inadéquate à la transcription de l'oral (voir aussi Leech, McEnery & Wynne, 1997)), à l'exception du point d'interrogation utilisé pour indiquer une intonation montante dans une question à la forme déclarative.

4.3. Notre démarche : l'observation

Pour constituer notre corpus, nous avons utilisé la méthode de l'observation afin d'influencer le moins possible sur le déroulement de la séance de classe à laquelle nous avons assisté.

Nous entendons ici par méthode, comme le dit Quivy et Van Campenhoud (1995, pp.155-156), non pas : « *le sens large de dispositif global d'élucidation du réel mais bien dans un sens plus restreint, celui de dispositif spécifique de recueil ou d'analyse des informations, destiné à tester des hypothèses de recherche* ».

En effet, dans notre étude, l'observation s'est avérée être la méthode appropriée pour recueillir les données. Selon Ghiglione et Matalon (1998, p.11), « *l'observation est un regard porté sur une situation sans que celle-ci soit modifiée. Regard dont l'intentionnalité est de nature très générale et agit au niveau du choix de la situation et non au niveau de ce qui doit être observé dans la situation, le but étant le recueil des données afférentes à la situation.* ».

Pour ce qui nous concerne, nous avons procédé par l'observation directe. Les situations que nous voulions observer dans les classes étant des données directement disponibles.

L'observation que nous avons faite a été non participante du fait que nous n'avons pas pris part au déroulement du cours. Nous l'avons simplement enregistré avec l'accord de l'enseignant de la classe.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 16 - Décembre 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

Nous estimons que cette façon de procéder convient particulièrement à l'analyse du non-verbal et de ce qu'il révèle : les comportements des maîtres et des élèves, les rapports entre eux, l'organisation spatiale du groupe-classe, etc.

Les principaux avantages de cette façon de procéder sont selon Quivy et Van Campenhoudt (1995, idem) sont : « *la saisie des comportements et des événements sur le vif ; le recueil d'un matériau d'analyse non suscité par le chercheur et donc relativement spontané ; la relative authenticité des comportements par rapport aux paroles et aux écrits. Il est plus facile de mentir avec la bouche qu'avec le corps* ».

V - PRESENTATION DES RESULTATS

Il s'est agit pour nous en décortiquant le corpus, de relever dans la phase interactive de la leçon de langage, les stratégies et les tactiques que l'enseignant a mis en œuvre à travers les axes suivants : la création d'un espace de dialogue, la mise en projet de l'élève et la régulation de l'apprentissage.

5.1. La création d'un espace de dialogue

Pour instaurer un cadre propice à l'interaction, le maître que nous avons observé a utilisé les techniques suivantes : procédés de mise en éveil des élèves, usage de stimuli visuels et de déclencheurs sonores.

5.1.1. Les procédés de mise en éveil des élèves

Pour mettre en éveil sa classe le maître a utilisé : le chant et les interpellations collectives.

5.1.1.1. Le chant

A la fin du premier moment didactique de la leçon (Présentation du dialogue), le maître a entonné un chant avant de passer au moment suivant (l'exploitation du dialogue). De même, à la fin de la leçon, il a mis debout tous les élèves et a entonné de nouveau un autre chant. C'est la seule activité durant laquelle tous les élèves se sont trouvés en même temps dans une communion totale.

5.1.1.2. Les interpellations collectives

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 16 - Décembre 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

Pour annoncer le démarrage de la présentation orale et mimée du dialogue, l'enseignant a utilisé la formule suivante :

- « L1 M : bouche
L2 C : bée ».

Lorsqu'il a fini de présenter oralement le dialogue, il a utilisé cette autre formule :

- « L13 M : crocodi
L14 C : crocoda
L15 M: cric
L16 C: crac ».

Ces trois formules d'interpellation surviennent surtout à la fin de sa présentation du dialogue ou de celle faite par un élève.

D'autres fois, il a dit « très » et les élèves ont complété « bien ». Cela marque la fin d'une tâche correctement exécutée soit par lui, soit par des élèves, ou encore par la classe entière.

Nous avons relevé une seule fois l'injonction « debout » à laquelle les élèves ont répondu « nous nous levons » et « assis » à laquelle ils ont répondu « nous nous asseyons » à la fin de la séance. Certains instituteurs utilisent ce procédé au début et à la fin d'une séance de classe en lieu et place du chant.

5.1.2. L'usage de stimuli visuels

Les planches imagées qui servent de support au dialogue constituent le stimulus visuel indispensable pour la leçon de langage au CP. En effet, depuis la suppression de la télévision dans les classes, les planches sont utilisées pour figer en quelque sorte les images du télé-cours. D'une façon générale, le maître a eu recours à trois types de stimuli visuels qui sont : les images présentées sur les planches, les mimes et les objets concrets.

5.1.2.1. Les images

Dessinées sur des planches d'environ 1,50 m sur 1 m, les images sur les planches sont en noir et blanc. Elles mettent en scènes les personnages du dialogue. Il n'y a pas de bulles pour traduire les paroles des personnages, seul le maître en a connaissance à travers le guide pédagogique. Les élèves sont censés suivre attentivement ce qu'il dit en regardant défiler les planches. A partir des images, ils essayeront de reconstituer le dialogue entre les

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 16 - Décembre 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

différents personnages. De plus, les échanges qui s'instaurent entre le maître et sa classe se construisent autour de ces images. Les images servent en définitive, comme moyens pour reproduire les répliques du dialogue.

5.1.2.2. Les mimes

Elles permettent aux apprenants d'être les spectateurs passionnés d'une scène de la vie courante. La gestuelle du maître a pour fonction de captiver leur attention et de les amener à parler. La présentation orale du dialogue est d'ailleurs accompagnée d'une présentation mimée en début de séance. Le maître mimera par la suite certaines actions pour amener les apprenants à parler, à utiliser les structures grammaticales à l'étude :

- « L259 M (*en mimant l'action que ferait Maman pour interroger à propos de celle qui a cassé laalebasse*) : on / Maman Maman et puis on dit // oui ?
L260 E₂₅ : (xxx)
L261 M (*en mimant toujours*) : hum / qu'est-ce // Maman // oui ?
L262 E₃ : qui a cassé laalebasse
L263 M : plus fort
L264 E₃ : qui a cassé laalebasse
L265 M : non / Koné Ibrahim il s'agit de ce qu'il vient de faire / moi je viens je dis mais / oui ?
L266 E₇ : (xxx)
L267 M (*en montrant l'élève, fait l'action d'interroger, tout en passant la main sur la surface du tableau effacée*) : non on demande / oui ?
L268 E₁ : qui est-ce qui a effacé [fase] tableau ».

5.1.2.3. Les objets concrets

Pour amener les élèves à utiliser l'une des structures grammaticales à l'étude en l'occurrence le comparatif de supériorité « plus...que », le maître n'a pas hésité à utiliser des objets qui sont présents dans l'environnement immédiat des élèves comme le crayon et le bâton :

- « L106 M : regardez // qu'est-ce que c'est oui // un / un /
L107 E₉ : c'est un crayon.
L108 M : un crayon // et ça ? oui
L109 E₅ : Monsieur moi / un bâton
L110 M : entre les deux // qu'est-ce qui est plus petit // le crayon ou bien le bâton ? regardez bien // qu'est-ce qui est plus petit // oui ?
L111 E₁₀ : crayon

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 16 - Décembre 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

- L112 M : on fait une phrase // tu es plus forte que moi donc le crayon est
est
- L113 E₃ : (*d'une voix hésitante*) : petit
- L114 M : oui / non / on lève la main / oui ? le crayon // oui ?
- L115 E₅ : le crayon est petit
- L116 M : le crayon est petit / non / qui va arranger // ouais ?
- L117 E₁₁ : le crayon
- L118 M : est
- L119 E₁₁ : petit
- L120 M : je veux une phrase / le crayon est plus / oui ? oui ? le crayon est plus / oui ?
- L121 E₁₂ : le crayon est plus petit que le bâton
- L122 M : très bien / le crayon est plus petit que le bâton / ensemble le crayon est plus petit que le bâton / ensemble <C> |-- le crayon est plus petit que le bâton --| n'est-ce pas // encore
- L123 C : le crayon est plus petit que le bâton ».

5.1.2.4. Les personnes physiques

Dans l'optique de diversifier les productions orales des élèves concernant le comparatif « plus...que », le maître a varié les supports qu'il a présentés à ses élèves. Outre les objets comme le crayon et le bâton, il a mis en scène des élèves :

- « L130 M (*en prenant un élève assis à la première table par la main et appelle un autre*) : regardez ici / viens / allons allons / viens / dépêche-toi dépêche-toi / qui est plus grand / qui est plus grand / on lève la main / oui ? comment tu t'appelles / comment tu t'appelles
- L131 E₁₃ : Konaté Yacouba
- L132 M : hein? Yacouba / oui Konaté Yacouba est // Konaté Yacouba est
- L133 E_x : grand
- L134 M : on reedit // Oui ? Keïta
- L135 E₁ : Konaté Yacouba est plus grand que Man
- L136 M : très bien / un banc pour elle // taman // tamanlé // dans vos deux amis qui est fort // Konaté Yacouba est plus grand que Man // allez répète ».

5.1.3. Les déclencheurs sonores

En plus de l'image, le maître a utilisé également des stimuli auditifs.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 16 - Décembre 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

L'objectif spécifique (en termes de savoir-être) mentionné sur la fiche pédagogique du maître indiquait le comportement à observer chez l'élève lors de la présentation orale du dialogue. Celui-ci devrait suivre attentivement le maître afin de repérer les différents mots et donner un sens à son discours. La capacité qui est recherchée ici, c'est comprendre un interlocuteur en percevant sa parole et en l'interprétant correctement.

Ainsi, chaque mot dans la langue se reconnaît à l'oreille par son identité phonique. En effet, tout mot est constitué de sons qui le distinguent des autres mots de la chaîne parlée. Aussi, qualifie-t-on d'image acoustique l'identité phonique de chaque mot.

Lorsque la parole émise par un locuteur est comprise par son interlocuteur, ce dernier réagit en fournissant par exemple, une réponse verbale au locuteur. La parole du locuteur devient un déclencheur ou un stimulus sonore pour son interlocuteur.

Nous avons relevé deux types de déclencheurs sonores au cours de la leçon : les injonctions du maître à la répétition de mots ou de phrases par certains élèves, groupes d'élèves ou par la classe entière et les questions posées à la classe auxquelles répondent les élèves.

5.1.3.1. L'image acoustique

Pour attirer l'attention des élèves sur l'image acoustique d'un mot ou d'une phrase, l'enseignant leur demande de reproduire fidèlement le mot ou la phrase. Ce genre d'exercice commence lorsque l'enseignant réalise que les apprenants ont du mal à bien prononcer un mot. C'est le cas par exemple avec « attention », « effacé » et « qui est-ce qui prend l'ardoise ». Il demande à l'élève qui est en difficulté de reprendre le mot ou la phrase mal prononcée. C'est donc à l'occasion de ces exercices d'identification auditive et de répétition des éléments de la langue française que le maître est intervenu pour faire les diverses corrections et surtout les corrections phonétiques.

5.1.3.2. Les questions du maître

Chaque question posée par le maître est un stimulus verbal qui suscite une réponse chez les apprenants. Elle les pousse à parler, à utiliser le français en actualisant leurs acquis. Les questions posées par l'enseignant ont été de deux types :

- Les questions posées au début du cours et qui portent sur la connaissance globale du dialogue : les personnages, le lieu et les circonstances de l'action. Elles vont de « qui va dire » à « où sommes-nous » en passant par « qui est-ce », « qu'est-ce qu'elle dit », etc.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 16 - Décembre 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

- Les questions posées au moment de l'élucidation et de l'actualisation des connaissances : celles-ci sont variées et plus nombreuses. Elles constituent l'ossature même du cours. On en a une, chaque fois que l'enseignant change de planche : « qui est-ce » (Planche 1), « où sommes-nous » (planche 2), « qu'est-ce qu'elle dit ici » (planche 3), « que dit-elle » (planche 4), « qu'est-ce qu'on dit » (planche 5), « qu'est-ce que Maman dit » (planche 6).

En somme, bien que l'enseignant ait été guidé dans ses questions par la volonté de faire parler les élèves, il n'en demeure pas moins qu'il est resté lié aux répliques du dialogue dont il voudrait une reproduction exacte. C'est ainsi qu'à la ligne L215, il rejette catégoriquement la réponse de E₁ (« non c'est pas ce que je veux »), bien qu'elle soit syntaxiquement correcte (L214 « c'est elle qui a cassé laalebasse »). Cela ne participe pas à un vrai échange entre l'enseignant et les apprenants. Les questions du maître qui semblaient au début très ouvertes par leurs diversités restent en définitif fermées car elles appellent à des réponses uniques.

5.2. La mise en projet de l'élève

5.2.1. La création d'un projet : le désir de recevoir des encouragements et félicitations

Pour les élèves de cette classe, le projet était le désir de recevoir les félicitations et de susciter l'admiration de leur enseignant et même de leurs condisciples. Leur enseignant le leur rend si bien que toutes les réponses justes des élèves sont suivies d'un réel encouragement ; du simple « bien » :

- « L34 M : c'est bien » ;

ou « très bien » :

- « L51 M : très bien // qui est-ce » ;

aux battements de mains nourris de tout le groupe-classe :

- « L245 : M : très bien / un banc pour lui // taman // tamanlé // ensemble / très bien / qui est-ce qui a cassé laalebasse / qui est-ce qui ».

5.2.2. La collectivisation de l'apprentissage

5.2.2.1. La répétition individuelle en chaîne

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 16 - Décembre 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

L'échange pédagogique en grand groupe prend la forme fréquemment d'une chaîne de parole de plusieurs échanges liés partageant la même intervention initiatrice de l'enseignant comme dans l'extrait suivant :

- « L136 M : dans vos deux amis qui est fort // konaté Yacouba est plus grand que Man // allez répète
L137 E₁₄ : Yacouba est plus grand que Man
L138 M : très bien // répète
L139 E₁₅ : Yacouba est plus grand que Man
L140 M : encore
L141 E₁₅ : Yacouba est plus grand que Man
L142 M : Yacouba est plus grand que Man / parle fort
L143 E₁₅ : Yacouba est plus grand que Man
L144 M : oui
L145 E₁₆ : Yacouba est plus grand que Man
L146 M : (*en désignant du doigt un autre élève*) : ici
L147 E₁₇ : Yacouba est plus grand ».

La chaîne de parole peut être aussi introduite par un apprenant :

- « L294 E₁ : qui est-ce qui prend l'ardoise
L295 M (*en désignant un élève*) : allez répète
L296 E₂₇ : qui est-ce qui prend l'ardoise
L297 M : c'est bien / je n'entends pas / Mademoiselle / répète là-bas
L298 E₂₈ : qui est-ce qui
L299 M : prend l'ardoise / ici
L300 E₂₉ : qui est-ce qui prend l'ardoise
L301 M : ici
L302 E₃₀ : qui est-ce qui prend l'ardoise
L303 M : c'est bien / là
L304 E₃₁ : qui est-ce qui prend l'ardoise
L305 M : oui
L306 E₃₂ : qui est-ce qui prend l'ardoise ».

5.2.2.2. La répétition collective

Dans le but de faire participer toute la classe aux échanges qui ont lieu, l'enseignant a utilisé également la répétition collective. Cette répétition s'est fait soit en classe entière soit en petit groupe, c'est-à-dire rangée par rangée. En voici un extrait :

- « L77 M : ensemble
L78 C : oh / elle est lourde

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 16 - Décembre 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

L79 M : encore
L80 C : oh / elle est lourde ».

5.3. La régulation de l'apprentissage

5.3.1. Les stratégies de traitement des productions orales des élèves par l'enseignant

Les stratégies de traitement des productions orales des élèves qu'a utilisé l'enseignant sont : la validation par la répétition, la rectification et la socialisation de l'évaluation.

5.3.1.1. La validation par la répétition

Dans l'interaction, lorsque l'apprenant donne une réponse correcte, l'enseignant la répète pour la valider ou demande tout simplement, qu'elle soit répétée par la classe entière. La validation par l'enseignant a souvent été précédée par des mots de félicitation :

- « L67 E₃ : ils sont au champ
L68 M : ils sont au champ / ils sont |-- au / < C > champ --| alors / on prend la Calebasse pour aller où / |-- à la < C > maison --| ».

5.3.1.2. La rectification

Il est arrivé que le maître reprenne la réponse d'un élève en la rectifiant ou en la complétant :

- « L157 E₁₈ : Keïta est plus grand
L158 M : non plus grosse ».

5.3.1.3. La socialisation de l'évaluation

En grand groupe, l'apprentissage est une réalisation commune. Ainsi, personne n'est en marge d'une séquence d'évaluation. Chaque apprenant intervient soit directement en répondant à la question du maître soit indirectement en félicitant et en encourageant celui ou celle qui vient de donner une bonne réponse. Les extraits suivants illustrent bien ce fait :

- « L135 E₁ : Konaté Yacouba est plus grand que Man
L136 M : très bien / un banc pour elle // taman // tamanlé // dans vos deux amis qui est fort // Konaté Yacouba est plus grand que Man // allez répète » ;
- « L244 E₄ : qui est-ce qui a cassé la Calebasse

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 16 - Décembre 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

L245 M : très bien un banc pour lui // taman // tamanlé // ensemble / très bien / qui est-ce qui a cassé laalebasse / qui est-ce qui » ;

- « L151 C : Yacouba est plus grand que Man
L152 M : très
L153 C : bien
L154 M (*en faisant une claque dans les mains à chaque fois et la classe suit le mouvement*) : allez / hun / oh / oh // bien / à votre place / donc tu es plus forte que moi vous voyez non ? » ;
- « L268 E₁ : qui est-ce qui a effacé [fase] tableau
L269 M (*dans un battement de mains rythmé*) : aïe / très bien / très bien / un banc pour elle / oh / oh / oh / très ».

VI - INTERPRETATION DES RÉSULTATS

En matière d'enseignement, les pratiques de transmission des savoirs au sein des systèmes éducatifs sont toujours un métissage entre les traditions héritées des cultures et les modes communicatifs issus des pratiques pédagogiques.

Selon Cicurel (2005), « *les pratiques de transmission sont les pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et les pratiques interactionnelles qu'un expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire. Ces pratiques dépendent de la culture d'origine des interactants, de la formation de l'enseignant, de son expérience, et de sa personnalité. Ainsi des actions aussi diverses que les façons de donner la parole (ou ne pas la donner), de se mouvoir dans l'espace de la classe, de faire appel à la mémoire des élèves, de les faire participer au processus de découverte du sens, d'autoriser ou non les improvisations, d'avoir recours à des exemples, de faire des oppositions entre les termes, des comparaisons, etc., sont autant de facettes d'une pratique de transmission.*

Les activités didactiques formalisées, inscrites dans une tradition éducative donnée (traductions, commentaires de textes, jeux, etc.), aussi bien que des pratiques pédagogiques plus libres, font partie des pratiques de transmission. Ces manières de faire – mêlant stratégies et tactiques – diffèrent selon les contextes et les personnes ».

De Certeau (1990, p.90) distingue à cet effet, la stratégie de la tactique :

« J'appelle stratégie le calcul (ou la manipulation) des rapports de force qui devient possible à partir du moment où un sujet de vouloir et de pouvoir (une entreprise, une armée, une cité, une institution scientifique) est isolable.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 16 - Décembre 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

Pour qu'il y ait stratégie, il faut qu'il y ait intention stratégique, choix entre plusieurs possibles, calcul. La tactique ne se donne pas de projet global, elle fonctionne au coup par coup, elle profite des occasions, se faufile, s'apparente à la ruse. La classe de langue voit la mise en place de pratiques qui se situent entre la stratégie, connue d'avance, planifiée, et la tactique, qui surgit dans le vif de l'échange et pousse les protagonistes à improviser des solutions.

On fait l'hypothèse que l'enseignant, pour accomplir sa tâche dispose d'un certain répertoire, qui se constitue progressivement et peut-être par empilement. Le répertoire didactique serait un ensemble hétéroclite de modèles, de savoirs, de situations sur lesquels un enseignant s'appuie. Ce répertoire se constitue au fil des rencontres avec divers modèles (un professeur que l'on a connu, par exemple), par la formation académique et pédagogique, par l'expérience d'enseignement, qui elle-même modifie le répertoire. Lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue, c'est le répertoire verbal tout entier qui peut constituer une des ressources didactiques ».

De l'analyse de la transcription de la leçon de langage que nous avons observé, sur la base des trois phases de l'activité de l'enseignant (la création d'un espace de dialogue, la mise en projet de l'élève et la régulation de l'apprentissage), lors de la partie interactive de la leçon, nous avons relevé toutes les stratégies dont a fait usage le maître pour conduire son enseignement. Ainsi, nous retenons dans le cadre de ce paragraphe, celles qui relèvent exclusivement de la pédagogie des grands groupes.

6.1. La création d'un espace de dialogue

Dans la pédagogie des grands groupes, l'organisation de classe qui permet de travailler efficacement est la disposition frontale des tables-bancs. Certes, cela ne favorise pas un dialogue élève-élève mais elle permet à l'enseignant de voir tous les élèves et de maintenir la discipline dans la classe.

Vu que les stimuli visuels et les déclencheurs sonores font partie de la panoplie de tout enseignant de langue quelque soit le nombre d'apprenants constituant le groupe-classe, il reste que les seules techniques qui se veulent propres à une classe de langue à grand effectif sont les procédés de mise en éveil.

6.1.1. Les procédés de mise en éveil des élèves

Le grand groupe donne l'occasion à certains élèves de s'endormir ou de jouer dans leurs petits coins. Ils ne participent pas ainsi à l'activité qui est en cours. Malgré la bonne volonté de l'enseignant, il ne peut mobiliser l'attention de tous ses élèves sur ce qu'il fait. Il est obligé de recourir à des stratégies et ce, du début à la fin de son enseignement, pour garder sur lui l'attention des élèves, telles que le chant et les interpellations collectives.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 16 - Décembre 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

6.1.1.1. Le chant

Les séquences de chant à l'école primaire qui ponctuent les activités d'apprentissage permettent de détendre l'atmosphère et de requinquer les vitalités en vue du démarrage d'une nouvelle activité. Elles permettent ainsi de rompre avec la monotonie d'une activité qui vient de s'achever et de se préparer au démarrage d'une autre. Le chant se révèle ainsi dans les petites classes comme une activité permettant de mettre en éveil les élèves surtout dans les classes à effectifs pléthoriques.

6.1.1.2. Les interpellations collectives

Pour que toute la classe pût entendre les répliques du dialogue et les mémoriser correctement, il fallait du silence. Certains enseignants demandent par exemple aux élèves de ranger tout ce qu'ils ont sur leurs tables et de croiser les bras pour obtenir le silence. Cette discipline est indispensable pour mener à bien les activités dans les grands groupes.

Les interpellations collectives du maître ici participent à cela. Elles sont basées sur des codes préétablis entre l'enseignant et sa classe. A chaque injonction de l'enseignant correspond une réponse. Exemple : « bouche / bée », « crocodi / crocoda ». Tout porte à croire que le fait de dire « silence ! », « taisez-vous ! », et toutes ces formules classiques qu'un enseignant peut utiliser dans sa classe ne sont pas porteurs dans le grand groupe. Les jeunes élèves sont plutôt sensibles à ces jeux de mots qui servent à mobiliser leur attention. On a aussi des formule comme : « allo allo / j'écoute ».

6.2. La mise en projet de l'élève

Cette étape essentielle dans tout apprentissage se traduit par *la création d'un projet pour les élèves et la collectivisation de l'apprentissage* dans les grands groupes.

6.2.1. La création d'un projet pour les élèves

En entrant à l'école, l'enfant change de statut et devient élève. L'école l'oblige à changer de projet. Avant l'école, c'était un explorateur autonome, il découvrait le monde à sa guise, construisant progressivement des grilles de lecture pour comprendre ce qui se passe autour de lui. Il se bricole des outils pour comprendre le monde. Il échafaude des « théories dans sa tête » qu'il expérimente librement dans son environnement :

« (...) l'enfant, dès sa naissance a son projet intellectuel : comprendre le monde qui l'entoure. Ses connaissances se construisent petit à petit, en amas très organisés. En arrivant à l'école, il devient élève et doit apprendre. Après les cinq ou six premières années de sa vie

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 16 - Décembre 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

durant lesquelles il a mené de manière quasi autonome son travail d'« explorateur » (les interventions didactiques de l'adulte ne sont pas encore très systématiques) l'enfant devient élève. Cela signifie qu'il subira des pressions savamment orchestrées (science de l'éducation obligent !) pour entreprendre un nouveau projet de construction de connaissances dites scolaires.» (Androula H. et Bang V., 1989, p.53).

Ayant franchi les enceintes scolaires, il est désormais contraint d'apprendre ce que d'autres ont décidé qu'il apprendra. D'enfant, libre explorateur et inventeur de théories pour comprendre le monde, il devient un élève impliqué dans le projet de l'école qui a défini, pour lui comme pour tout les autres enfants de son âge, les contenus des apprentissages scolaires. Le projet de l'école n'est donc pas celui de l'enfant, d'où la nécessité de le mettre en projet.

La classe, lieu propice à l'apprentissage met en mouvement une multiplicité de facteurs dont le désir d'apprendre, le désir d'être le meilleur du groupe. En effet, au départ de tout apprentissage se trouve une intention, un projet même implicite, motivé par un besoin, un désir, un manque, etc. L'élève ne s'investi dans ses apprentissages que sous l'emprise d'un désir. Comme le dit Freud : « *Apprendre c'est investir du désir dans un objet de savoir* ».

Ici, il n'y a pas vraiment un désir pressant pour les élèves de maîtriser le français pour pouvoir communiquer dans leur milieu de vie ni avec leurs camarades d'école ; car à cet âge les enfants se regroupent et se fréquentent par groupe ethnique. Maîtrisant parfaitement leur langue maternelle avant même de venir à l'école, ils continueront à s'exprimer dans celle-ci ou dans le français populaire ivoirien.

Pour les écoliers ivoiriens la leçon de langage en classe tantôt fastidieuse tantôt ludique, n'est constituée que de propos vides de sens, relevant de l'alchimie du maître qui prend plaisir à leur faire répéter des choses dont ils n'ont aucun besoin pour communiquer dans la société.

Il revient donc à l'enseignant de créer de la motivation pour ces derniers, à s'exprimer en français, à prendre la parole en classe. Ainsi, le projet qu'a pu établir cet enseignant pour ses élèves est ici, *le désir de recevoir les félicitations et les encouragements du groupe-classe*. Dans d'autres cas, il peut s'agir du désir de recevoir un cadeau ou une note en bonus.

6.2.2. La collectivisation de l'apprentissage

Dans la pédagogie des grands groupes, l'accent n'est plus mis sur les seuls actes d'enseignement mais sur l'interaction dans sa dimension collective. La répétition quand elle n'est pas collective, elle prend l'allure d'une répétition individuelle en chaîne.

6.2.2.1. La répétition individuelle en chaîne

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 16 - Décembre 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

La collectivisation de l'apprentissage voudrait que chaque bonne réponse donnée par un apprenant soit relancée à plusieurs reprises afin de permettre à un nombre important d'apprenants de verbaliser eux aussi cette réponse. Ce qui ne se ferait pas dans un groupe restreint. Dans le petit groupe l'apprentissage est fortement individualisé. Quand une bonne réponse est donnée par un élève, cela suffit. L'enseignant aura tendance à interroger un autre élève pour la question suivante sans faire rebondir la réponse de l'élève précédent.

6.2.2.2. La répétition collective

La répétition individuelle est souvent suivie d'une répétition collective, gage de réussite de la verbalisation de la bonne réponse par la classe entière.

En effet, il est difficile de faire répéter individuellement une bonne réponse par tous les élèves à cause de leur nombre et des contraintes liées au temps. Il est clair que la répétition collective a ses travers. La difficulté majeure à laquelle on se heurte lors des répétitions collectives est le désordre qu'elles engendrent. Dans la confusion certains mots ou expressions sont mal prononcés par certains élèves. Même en multipliant les répétitions à l'infini, il restera toujours des apprenants qui n'arriveront pas à les prononcer correctement. C'est là où se trouvent les limites d'une telle pratique.

6.3. La régulation de l'apprentissage

En parlant de régulation de l'apprentissage, il s'agit de la façon dont l'enseignant traite les productions orales des apprenants. Celle-ci comprend des stratégies comme : *la validation par la répétition, la rectification de l'erreur, la reformulation de la réponse de l'élève* qui sont valables en toute situation de classe. Il reste donc *la socialisation de l'évaluation* comme trait caractéristique de la pédagogie dans les grands groupes à l'école primaire.

En effet, dans les grands groupes, la socialisation de l'évaluation se traduit par les félicitations collectives adressées à un membre du groupe. Cela participe à l'atteinte du projet de l'élève qui est de recevoir les encouragements non seulement de l'enseignant mais aussi de ses condisciples. Il est évident que l'acclamation collective par l'ensemble des apprenants ne s'impose pas dans une situation de classe avec un effectif restreint. La seule félicitation de l'enseignant à l'élève est largement suffisante pour faire effet.

Le projet des élèves dans cette classe rappelons-le, était le désir d'obtenir les encouragements et les félicitations non seulement du maître mais aussi de leurs camarades. Ainsi, toutes les réponses justes validées par le maître ont fait l'objet de félicitations collectives. Les applaudissements étaient ordonnés, rythmés et codifiés. Les expressions comme « un banc pour elle/lui /eux », « taman », « tamanlé » sont des codes. Ils répondent à

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 16 - Décembre 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

un, deux, ou quatre battements de mains. Ces battements initiés par l'enseignant mettent souvent la classe au bord de l'hystérie.

L'évaluation devient donc l'affaire de tous. Cet instant de bonheur dans lequel baigne l'élève qui a donné la bonne réponse est partagé par toute la classe. Loin d'être un bruissement inutile, ces applaudissements contribuent à galvaniser la « troupe » à la maintenir en éveil, à ramener dans le groupe-classe quelques éléments distraits ou isolés des interactions qui ont lieu.

D'une façon générale, les instituteurs ivoiriens procèdent de la sorte pour mettre un peu de gaité dans leurs classes. Tout porte à croire que cette façon de conduire l'évaluation est symptomatique de leurs comportements, de la manière dont ils gèrent leurs classes. Alors, on est en droit de se demander si ceci n'est pas un trait de caractère des instituteurs africains en général et ivoiriens en particulier ?

CONCLUSION

L'apprentissage naît de l'interaction entre deux individus. La classe offre l'occasion unique d'observer les stratégies d'interaction entre ces individus. Elle est à la fois source et matériel didactique.

On peut assimiler une classe de langue à un « laboratoire de langue » dans lequel un enseignant fait passer un message par diverses méthodes gestuelles et orales. En effet, envisagée comme un genre interactionnel spécifique, avec ses modes constitutifs, ses contraintes, ses contextes, ses acteurs, considérée comme lieu social, la classe devient alors le lieu de déploiement de stratégies, de méthodes, de modes interactionnels, dont l'approche permet de mieux saisir la pluralité des événements qui entourent, escortent l'appropriation d'une langue enseignée, ainsi que la manière dont les interactants s'y prennent pour arriver à leurs fins.

Ce que nous sommes à même d'appeler aujourd'hui la pédagogie des grands groupes n'est pas une méthode ou une méthodologie d'enseignement constituée. C'est un ensemble de techniques, de stratégies et de tactiques au sens De Certeausien du terme, que l'enseignant met en œuvre pour être efficace dans sa classe en dépit des conditions difficiles d'enseignement.

En définitive, d'après notre analyse, nous déduisons le principe selon lequel il y a des types d'interaction très spécifiques au grand groupe. Dans les grands groupes, la tendance est la collectivisation des apprentissages, pour faire participer le plus grand nombre d'élèves aux activités instituées par l'enseignant. Ce qui veut dire que le nombre des apprenants détermine

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 16 - Décembre 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

le mode d'interaction requis dans une classe. Celui-ci définit en priorité, les stratégies didactiques à mettre en œuvre par l'enseignant pour faire fonctionner le groupe-classe.

La réflexion que nous avons menée sur la pédagogie des grands groupes servira à n'en pas douter la pédagogie en général car elle peut apporter des idées, des ouvertures qu'on peut transposer dans les petits groupes. Ce qui est valable pour le grand groupe, l'est aussi pour le petit groupe mais en revanche ce qui est valable pour le petit ne l'est pas pour le grand groupe.

REFERENCES

- Androula H. et Bang V., (1989), *Psychologie génétique et didactique des sciences*, Paris : P. Lang.
- Bouchard R. et Dabène M., (1980), « *Liaison langage-activité d'éveil dans des classes de l'école élémentaire comportant une proportion variable d'enfants étrangers* », ronéoté, Grenoble III, CDF, pp 7-58.
- Bouchard R., (1983), « Les échanges langagiers en classe de mathématiques », in Petitjean A. & Romian H. (dir.) *Actes du 2^o colloque International de Didactique et Pédagogie du Français Langue Maternelle*, Paris : INRP, pp 204-225.
- Bouchard R., (dir), (1984a), *Interactions: l'analyse des échanges langagiers en classe de langue*, Grenoble : ELLUG, pp. 73-110.
- Bouchard R., (1984b), « De l'analyse conversationnelle à l'évaluation de l'oral en classe », in *Le Français dans le Monde*, n° 186, pp. 33-41.
- Bouchard R., (1999), « *Le dialogue pédagogique : unités pragmatiques et procédés énonciatifs* », in Barberis J.-M., *Le français parlé variétés et discours*, Université P. Valéry-Montpellier III, pp. 69-89.
- Bouchard R., (2005), « Le « cours », un événement oralographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà... », in *Le français dans le monde : recherches et applications*, pp. 64-74, Paris : CLE International.
- Bourdon J, Nkengné-Nkengné A. P., (2007), « *Les enseignants contractuels : avatars et fatalités de l'éducation pour tous* », Séminaire international : 11-15 juin 2007, La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale, consulté le 3/10/11, URL : http://www.ciep.fr/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Bourdon_Nkengne.pdf.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 16 - Décembre 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

Bressoux P., Lima L., « *La place de l'évaluation dans les politiques éducatives : le cas de la taille des classes à l'école primaire en France* », Journée des EDSE, 11 février 2011, Genève *Analyser les politiques éducatives : outils, concepts et méthodes*, consulté le 13/10/11, URL : <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/lima/bressouxlimageneve.pdf>.

Cicurel F., « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », in *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 25 mars 2011. URL : <http://aile.revues.org/801>

De Certeau, M. (1990), *L'invention du quotidien*, Gallimard, coll. Folio Essais, p.90, cité par Cicurel, op. cit.

De Peretti A., (1988), extrait d'entretien : « Les lois des grands nombres », in *Diagonales* N°7, p.29.

Garfinkel H., (1967), *Studies in ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ), (trad. fr., Paris, PUF, 2007).

Ghiglione R. et Matalon B., (1998), *Les enquêtes sociologiques : théories et pratiques*, Paris : A. Colin.

Hymes D., (1962), *The ethnography of speaking*. In T. Gladwin and W. Sturtevant (eds.), *Anthropology and human behavior*. Washington, DC: Anthropological Society of Washington, pp. 13 53.

Kerbrat-Orecchioni C., (1990), *Les interactions verbales*, t.1, Paris: A. Colin.

Kirk, J. et Dembélé, M., (2007), « *More and Better Teachers Needed: Achieving Quality Education for All* », consulté le 3/10/11, URL: http://www.id21.org/insights/insights-ed06/insights_edn_6.pdf.

OCDE, (2010), *Regards sur l'éducation de 2010 : les indicateurs de l'OCDE*, consulté le 3/10/11, URL : http://www.oecd.org/document/35/0,3746,fr_2649_39263238_45917667_1_1_1_1,00.html.

Picketty T. et Valdenaire M., (2006), « L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français » in *Les dossiers*, consulté le 3/10/11, URL: <http://media.education.gouv.fr/file/48/4/2484.pdf>.

Quivy R. et Van Campenhoud L., (1995), *Manuel de recherche en sciences sociales*, 2^{ème} édition, Paris : Bordas.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 16 - Décembre 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

Sinclair H. & Coulthard M., (1975), *Towards discourse analysis*, Londres: Oxford University Press.

Smith F., (1979), *La compréhension de l'apprentissage*, traduit par Vezina A., Montréal : Editions HRW.

Vion R., (1992) : *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris : Hachette

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 16 - Décembre 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.