



HAL
open science

Prendre la parole en classe, une gageure pour les élèves allophones arrivants : le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie

Élisabeth Astier Faupin

► To cite this version:

Élisabeth Astier Faupin. Prendre la parole en classe, une gageure pour les élèves allophones arrivants : le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie. Linguistique. Université Nice Sophia Antipolis, 2015. Français. NNT : 2015NICE2009 . tel-01170512

HAL Id: tel-01170512

<https://theses.hal.science/tel-01170512v1>

Submitted on 1 Jul 2015

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

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



UNIVERSITÉ NICE SOPHIA ANTIPOLIS
U. F. R. LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES



École Doctorale Lettres, Arts, Sciences Humaines et Sociales (ED 86)
Laboratoire I3DL (EA 6308)
« InterDidactique, Didactique des Disciplines et des Langues »

THÈSE

En vue de l'obtention du grade de
Docteur de l'Université Nice Sophia Antipolis
en Sciences du langage

présentée par **Élisabeth FAUPIN**

Prendre la parole en classe, une gageure pour les élèves allophones arrivants : le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie

Thèse dirigée par Monsieur le Professeur Jean-Pierre CUQ

Présentée publiquement le 7 mai 2015

Membres du jury :

Nathalie AUGER, *Professeur des Universités, Université Paul-Valéry, Montpellier 3* (Rapporteur)

Fatima CHNANE-DAVIN, *Maître de Conférences HDR, Aix-Marseille Université* (Rapporteur)

Nicole BIAGIOLI, *Professeur des Universités, Université Nice Sophia Antipolis* (Présidente)

Jean-Pierre CUQ, *Professeur des Universités, Université Nice Sophia Antipolis*

Remerciements

Mes remerciements vont en premier lieu à mon directeur de recherches Jean-Pierre Cuq pour ses encouragements toujours bienveillants, pour sa confiance et son soutien.

Un grand merci

- à mon mari Frédéric,
- à mon fils Gaspard qui pense qu'on ne lit un livre qu'avec un crayon dans la main,
- à ma fille Héloïse pressée par la maïeutique,
- à mes parents, dont la maison a été un refuge de sérénité et de confort pour travailler,
- à mes beaux-parents et à mes amis pour qui j'ai été l'absente durant ces années de thèse,
- à Dominique Dufayard pour ses relectures aussi attentives que rapides,
- à mes élèves qui m'ont stimulée en permanence par leur vitalité.

Je tiens aussi à remercier les membres du laboratoire I3DL et ses doctorants avec lesquels j'ai pu partager mes doutes.

Ce travail n'aurait pu voir le jour sans le concours de tous les enseignants et chefs d'établissements qui m'ont accueillie. Je les remercie pour la confiance qu'ils ont accordée à cette inconnue, venue parfois de loin, pour observer leurs classes.

Je souhaite également remercier chaleureusement mes collègues et amis du collège Bellevue, Toufik, Sandra et Wilfried, qui ont accepté sans hésiter mon intrusion dans leurs classes.

Résumé

Cette recherche a pour objet l'étude des interactions verbales dans les classes de collège pour les élèves nouvellement arrivés en France. La multiplication des échanges internationaux et les mouvements de population ont amené notre système scolaire à s'interroger sur l'accueil et la formation des élèves allophones. Pourtant, c'est le plus souvent en termes de « problèmes » que l'école a abordé le domaine. Les dernières circulaires d'octobre 2012 confirment le choix des dispositifs d'accueil : les élèves qui ne possèdent pas une maîtrise suffisante du français bénéficient à leur arrivée d'heures de français tout en suivant quelques cours dans une classe ordinaire de collège. Mais l'échec scolaire des élèves migrants reste trop fréquent et les chercheurs s'accordent pour dire que l'inadaptation se joue dès le passage en classe ordinaire.

Nos observations corroborent cet état de fait. Dans les enregistrements réalisés en français, mathématiques et histoire-géographie, les EANA participent normalement aux échanges en structure d'accueil mais ne prennent jamais la parole sans sollicitation de l'enseignant en classe ordinaire. Les professeurs de collège considèrent en effet la compétence orale comme une évidence, mais l'oral scolaire relève d'une variété cultivée de la langue que tous les élèves ne pratiquent pas en dehors de l'école. Par ailleurs, les approches communicatives du FLE n'abordent pas cette langue scolaire ; on comprend donc que les EANA y soient mal préparés. Que proposent les méthodologies du FLS et du français langue de scolarisation ? Comment former les élèves aux compétences de compréhension et de production de l'oral scolaire compte tenu du contexte particulier de la classe ?

Nous avons analysé les interactions verbales d'un corpus de dix-huit séances afin d'observer comment s'organisent les échanges didactiques au collège à la fois en structure d'accueil et en classe ordinaire. Nous cherchons ainsi à déterminer quel contexte interactif peut favoriser l'apparition de cette prise de parole des débutants, afin de proposer quelques pistes didactiques pour préparer les élèves à se rendre acteurs dans la construction interactive des cours auxquels ils participent.

Mots clés

élèves allophones nouvellement arrivés en France - collège - interactions verbales - français langue seconde - français langue de scolarisation - prise de parole - interactions didactiques - classe d'accueil

Abstract

This research deals with the study of verbal interactions in middle school classrooms for pupils who have recently arrived in France. The rise of international exchanges and population movements have made it necessary for our education system to consider the integration and the training of allophone pupils. Yet, it is most of the time in terms of « problems » that the education system has tackled this issue. The latest official texts from October 2012 reaffirm the process of the integration measures; pupils who do not sufficiently master the french language get french lessons upon their arrival while attending other lessons in a regular middle school classroom. Nevertheless the academic failure of migrant pupils remains too frequent and researchers agree to say that the unsuitability emerges as soon as the pupils integrate regular classes.

Our observations support this established fact. On the recordings we have made during French, mathematics, history and geography lessons, the allophone pupils participate normally in the exchanges when they are in the integration structure but never intervene without being invited to by the teacher in the regular classes. The middle-school teachers indeed consider the oral skill as an evidence but the school verbal skill comes within the competency of a cultivated variety of the language that all the pupils do not practise outside of school. Moreover the communicative approaches of the FLE (French as a foreign language) do not address this issue of the school verbal skill; we therefore understand why the EANA are not well prepared to it. What do the methodologies of the FLS (french as a secondary language) and of the french language of the schooling propose? How can the pupils be trained to oral production and comprehension skills taking into account the particular context of the classroom?

We have analysed the verbal interactions of a corpus of eighteen lessons in order to study the organisation of didactic exchanges in middle-schools, both in integration structures and regular classes. We are thus trying to determine which interactive context can help the beginner to start speaking, in order to propose some didactic ideas to prepare pupils to become actors in the interactive construction of the lessons to which they participate in.

Key words

allophone student recently arrived in France - middle-school - verbal interactions - French as a second language - french as the schooling language - speaking / talking - didactic interactions - integration classroom

Abréviations

CASNAV	Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs
FLE	français langue étrangère
Canopé	Réseau de création et d'accompagnement pédagogiques
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les langues
CEFISEM	Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants
CIEP	Centre International d'Études pédagogiques
CLA	classe d'accueil
CLAD	classe d'adaptation
CLIN	classe d'intégration
CLO	classe ordinaire
CNDP	Centre National de Documentation Pédagogique
CNED	Centre National d'Enseignement à Distance
CRDP	Centre Régional de Documentation Pédagogique
DELFP	Diplôme d'Études en Langue Française
E	élève
FLM	français langue maternelle
EANA	élève allophone nouvellement arrivé
EMILE	Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère
ENAF	élève nouvellement arrivé en France
FLS	français langue seconde
FLSCO	français langue de scolarisation
FOS	français sur objectif spécifique
HCI	Haut Conseil à l'Intégration
IGEN	Inspection Générale de l'Éducation Nationale
LN	locuteur natif
LNN	locuteur non natif
ONISEP	Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions
P	professeur
PAF	Plan Académique de Formation
PEL	Portfolio Européen des Langues
Scéren	Services, Culture, Édition, Ressources pour l'Éducation Nationale
UPE2A	Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	16
PREMIÈRE PARTIE : Des élèves allophones au collège en France.....	27
CHAPITRE 1: Historique de l'accueil.....	29
1. Les politiques linguistiques à l'école.....	29
1.2. Les langues régionales dans les familles vs la langue française à l'école.....	31
1.3. L'école sous la IIIème République : construction d'un mythe.....	32
1.4. Des conséquences sur les choix sociétaux actuels.....	33
L'accueil des élèves migrants.....	35
2.1. Les vagues d'arrivées de population.....	35
2.2. Les textes officiels : une reconnaissance tardive	35
2.2.1. L'accueil dans le premier degré.....	36
2.2.2. L'accueil dans le secondaire.....	37
2.2.3. Les premières préconisations du Conseil de l'Europe.....	37
2.2.4. Les circulaires de 1986 : la double inscription.....	39
3. Création des CEFISEM.....	40
4. Mise en place des ELCO.....	43
CHAPITRE 2 : L'accueil aujourd'hui : prendre en charge des élèves plus nombreux.....	46
1. S'adapter à un nouveau contexte : les textes des années 2000.....	46
1.1. Les circulaires de 2002	46
1.2. La circulaire de 2012 : dans la continuité.....	49
1.2.1.Intégration vs Inclusion.....	49
1.2.2. Une certification complémentaire confirmée.....	50
1.2.3. 2014 : création d'une option FLES au CAPES de Lettres.....	52
2. Création des CASNAV.....	52
3. Organisation actuelle des structures.....	56
3.1. Classes vs dispositifs.....	56
3.2. Anciennes CLA, nouvelles UPE2A.....	58
3.3. EANA : de qui parle-t-on ?.....	59
3.4. L'absence de chiffres.....	62
3.5. L'attente de place et ses conséquences pédagogiques.....	65
4. Les préconisations des instances européennes pour l'accueil des migrants.....	67
4.1. Action actuelle de l'Europe.....	68

4.2. Réalités de l'accueil dans les autres pays européens.....	70
5. Et au Canada ?.....	73
CHAPITRE 3 : Du côté des programmes : ressources didactiques et certifications...	75
1. La didactique dans les textes officiels : des années 1970 aux années 2000.....	75
1.1. <i>Le français langue seconde au collège</i> (1991).....	76
1.2. Programmes et accompagnements (1996).....	77
1.3. <i>Français langue seconde</i> (2000) : apports et limites	80
1.4. Les programmes du collège : faire du français dans toutes les matières.....	81
2. Programmes de l'Éducation Nationale et CECR.....	83
2. 1. <i>Le Cadre européen commun de références pour les langues</i>	83
2. 2. Le DELF scolaire pour les élèves nouvellement arrivés.....	87
2. 3. <i>Le Portfolio européen des langues</i> (2004).....	89
2.4. Le Portfolio FLSCO.....	90
3. Des référentiels venus d'ailleurs.....	91
3.1. <i>L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus</i> (2000).....	91
3. 2. Les programmes du Québec pour les classes d'accueil et de francisation (1975).....	93
4. L'aporie didactique.....	94
4. 1. Et pour les élèves ?.....	95
4. 2. L'édition scolaire.....	95
3. Ressources sur l'Internet : un début de mutualisation ?.....	96
CHAPITRE 4 : Et sur le terrain ?.....	99
1. La question des échantillons.....	99
2. Le problème des résistances.....	100
1. Qui résiste ?.....	100
2. 2. Tentative de décryptage : quelle conscience des manques ?.....	102
3. Les académies visitées.....	103
3. 1. Les établissements visités.....	105
3. 2. Localisation des structures dans la politique de la ville.....	107
4. La formation des enseignants.....	109
4. 1. Les enseignants de FLS : formation et réponses au questionnaire.....	109
4.2. La certification complémentaire : entre validation des acquis et formation.....	119
<i>Quels prérequis pour obtenir la certification complémentaire ?</i>	110
4.3. La formation dans les IUFM.....	111
4.4. Qui enseigne dans les structures d'accueil ?.....	111

4.4.1. Remarques sur l'influence de la formation des professeurs de FLS.....	114
4.4.2. Des postes à exigences particulières.....	114
4.5. La place du professeur de FLS dans l'équipe pédagogique.....	115
4. 6. Les enseignants des autres matières.....	117
4. 7. Formations continues des CASNAV.....	119
4. 7. 1. Les formateurs des CASNAV : formations et représentations.....	119
4. 7. 2. Les formations proposées par les CASNAV.....	120

DEUXIÈME PARTIE : Cadre théorique.....122

CHAPITRE 1: Le FLS : un concept pour les EANA ?.....124

1. Un concept venu d'ailleurs.....	124
1.1. Une définition fonctionnelle.....	125
1.2. Une définition sociodidactique.....	126
1.3. Le champ du FLS.....	127
1.4. Pertinence de la notion ?.....	127
2. Le FLS : un concept applicable aux élèves migrants ?.....	129
2.1. Émergence du FLS dans l'Éducation Nationale en France.....	131
2.2. Une méthodologie FLS pour l'Éducation Nationale ?.....	133
3. Le français langue de scolarisation.....	134
3.1. Le FLSCO, un concept défini par M. Verdelhan-Bourgade.....	135
3.2. Quelle norme pour la langue de scolarisation ?.....	137
3.3. L'accès à la langue de scolarisation pour les enfants des classes défavorisées.....	140
3.4. La langue de scolarisation : développement de la notion dans l'Éducation Nationale.....	143
3.5. Le FLS pour migrants est-il un FOS ?.....	146
4. Quelle est l'urgence pour former les EANA ?.....	148
4.1. Dans les textes officiels : les méthodologies FLE dans un premier temps.....	148
4. 1. 1. Des recommandations pédagogiques dans les circulaires.....	148
4. 1. 2. Des programmes pour le FLS.....	149
Une première apparition du FLS : les programmes de 1996.....	149
Le FLE dans le livret <i>Le français langue seconde</i> (2000).....	150
4. 2. Les méthodologies adoptées par l'Éducation Nationale.....	151
4. 2. 1. Les apports du FLE.....	151
4. 2. 2. L'approche communicative.....	152
4. 2. 3. L'approche par tâches.....	154
4. 2. 4. « Nommer le français » dans l'Éducation Nationale.....	153
4. 2. 5. Décennie 1970 : le FLM est interrogé dans ses pratiques.....	155
4. 2. 6. Maîtriser la langue écrite : une école pour apprendre à lire et à écrire.....	157
5. Le constat d'échec de la scolarisation des EANA : les ruptures.....	158

<i>Dépasser l'opposition oral/écrit</i>	160
CHAPITRE 2 : Enseigner l'oral en français	162
1. Les préconisations des spécialistes du FLS : la compréhension orale.....	162
2. Les apports du FLE en compréhension orale.....	164
2.1. Les préconisations de la didactique du FLE en compréhension orale.....	165
2.2. La compréhension orale dans les manuels de FLE.....	167
2.3. Influence des recherches en communication.....	177
3. L'oral dans l'Éducation nationale : un statut complexe.....	178
3.1. La compréhension orale.....	179
3.2. L'oral dans les programmes.....	180
3.3. L'enseignement de l'oral au collège.....	182
3.4. L'oral dans les manuels de français.....	183
3.4.1. Les programmes de 1996 dans les manuels.....	184
3.4.2. Les programmes de 2008 dans les manuels.....	189
3.5. L'oral en FLM : quelles réticences ?.....	192
3.6. L'oral pour les natifs : objet d'enseignement ou saupoudrage ?.....	193
4. Développement de la compréhension orale par les didacticiens du FLS.....	196
4.1. Quel enseignement de l'oral dans le Français langue seconde (2000).....	199
4.2. La compréhension orale dans les manuels de FLS.....	204
CHAPITRE 3 : Enseigner les « autres » disciplines	210
1. Nommer les autres disciplines.....	210
1.1. La langue des disciplines scolaires.....	212
1.2. Les rapports de la Division des politiques linguistiques pour les langues de scolarisation.....	215
1.3. Caractéristiques discursives des disciplines.....	218
1.3.1. Enseigner les discours disciplinaires : les mathématiques.....	223
1.3.2. Enseigner les discours disciplinaires : l'histoire-géographie.....	228
1.4. Qui enseigne les discours des disciplines ?.....	230
1.5. Que disent les programmes des « autres disciplines » sur l'oral scolaire ?.....	232
1.5.1. Les discours disciplinaires dans le Français langue seconde (2000).....	232
1.5.2. Les discours disciplinaires dans les circulaires (2002 et 2012) et le site Éduscol.....	233
1.5.3. Quelles préconisations pour les élèves de FLS dans les programmes de mathématiques ?.....	233
1.5.4. Quelles préconisations pour les élèves de FLS dans les programmes d'histoire-géographie?.....	234
2. Les propositions des manuels pour l'enseignement des discours disciplinaires.....	235

2.1. Comment les manuels de FLS introduisent les discours disciplinaires ?.....	235
<i>Entrée en matière</i> (2005).....	235
<i>Français langue seconde</i> (2012).....	237
2.2. Un manuel de mathématiques pour les EANA : Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones – Des outils français-maths (2007).....	240
2.3. Quelle place pour l’oral dans les manuels d’histoire-géographie pour les collégiens ?.....	243
2.4. Les manuels de mathématiques pour le collège : place à l’oral.....	244
CHAPITRE 4 : Parler pour devenir un élève.....	247
1. Parler en classe pour se construire.....	247
1.1. Être élève : un métier.....	247
1.2. La parole comme action : un engagement.....	249
1.3. Interactions naturelles / artificielles.....	250
1.4. Interagir en classe.....	253
1.5. Langage et pensée.....	254
1.6. Parler en classe pour se socialiser.....	255
2. Un pouvoir symbolique.....	257
2.1. La classe ordinaire : un vecteur d’insécurité linguistique.....	257
2.2. L’insécurité culturelle des enfants de migrants.....	259
3. Les biographies langagières des élèves.....	262
3.1. Être bilingue : une qualité en mouvement.....	263
3.2. Quel bilinguisme pour nos élèves ?.....	264
3.3. La « mauvaise réputation ».....	265
3.4. L’entrée à l’école : passage d’un monolinguisme à un autre.....	267
3.5. Quelles modalités d’alternance codique en classe ?.....	269
4. Les échanges en classe.....	270
4.1. Avec l’enseignant.....	270
4.2. Avec les pairs.....	271
4.3. Participation orale et réussite scolaire.....	273
4.4. Face à une constante évaluation : se tromper ou se taire ?.....	274
CHAPITRE 5 : Les interactions didactiques.....	276
1. Un contexte pour définir l’interaction.....	276
1.1. Les particularités interactives du contexte didactique.....	279
1.2. Les participants à l’interaction.....	280
1.3. L’asymétrie dans la classe endolingue : la notion de place.....	282
1.4. Les taxèmes de position.....	283
2. Le système des tours de parole.....	284
2.1. Règles générales.....	284

2.2. Défendre ou attaquer ?.....	288
2.3. Quelques particularités de la communication exolingue.....	289
2.4. La communication en classe de langue étrangère.....	290
2.5. Les contextes communicatifs pour les élèves allophones.....	293
3. Les unités de l'interaction.....	296
3.1. L'interaction.....	297
<i>En contexte scolaire, la séance</i>	298
3.2. La séquence.....	299
<i>En contexte scolaire, le segment</i>	301
3.3. L'échange.....	301
3.4. L'intervention.....	303
3.5. L'acte de langage.....	304
4. Les interactions didactiques.....	305
4.1. Les interventions de l'enseignant.....	307
4.1.1. Les produits anticipés.....	309
4.1.2. Les produits émergents.....	309
4.1.3. Les étayages propres à la situation exolingue.....	311
4.1.4. Les autres étayages en classe de langue étrangère.....	312
• l'achèvement interactif des énoncés.....	312
• la reformulation.....	313
• la simplification et facilitation.....	313
• les séquences latérales ou séquences latérales de reformulation.....	314
• les séquences fictionnelles.....	314
• la flexibilité communicative.....	315
4.2. Les interventions des élèves.....	315
4.2.1 La notion de bifocalisation.....	315
4.2.2. Les étayages entre pairs.....	317
4.2.3. Les interactions parallèles.....	317
Conclusion de la deuxième partie.....	318
TROISIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	
ET ANALYSE DU CORPUS	319
CHAPITRE 1 : Méthodologie de la recherche	321
1. Choix méthodologiques pour l'observation et la transcription.....	321
<i>Observer</i>	321
<i>Enregistrer</i>	322
<i>Codifier</i>	323
<i>Sélectionner</i>	324
<i>Transcrire</i>	325
2. Présentation du corpus transcrit.....	326

Présentation des séances.....	328
1. frCla/19102011 - Cours de français en classe d'accueil.....	329
2. frCla/23092011 - Cours de français en classe d'accueil.....	329
3. frCla/2/15112011 - Cours de français en classe d'accueil niveau 2.....	330
4. frClord/3/14112011 - Cours de français en troisième.....	331
5. frClord/4/29052012 - Cours de français en quatrième.....	331
6. frClord/4/05062012 - Cours de français en quatrième.....	332
7. hgCla/03062013 - Cours de géographie en classe d'accueil.....	332
8. hgCla/29052012 - Cours d'histoire-géographie en classe d'accueil.....	333
9. hgCla/05062012 - Cours d'histoire-géographie en classe d'accueil.....	333
10. hgClord/4/05022012 - Cours d'histoire en quatrième.....	333
11. hgClord/3DRA/19012012 - Cours d'histoire en troisième DRA.....	334
12. hgClord/3GR/16012012 - Cours d'histoire en troisième en groupes.....	334
13. mathCla/11042013 - Cours de mathématiques en classe d'accueil niveau 2...335	
14. mathCla/14112011 - Cours de mathématiques en classe d'accueil.....	335
15. mathCla/2/15112011 - Cours de mathématiques en classe d'accueil niveau 2.....	335
16. mathClord/6/19012012 - Cours de mathématiques en sixièmes.....	335
17. mathClord/3/18012012 - Cours de mathématiques en troisièmes.....	336
18. mathClord/3DRA/18012012 - Cours de mathématiques en troisièmes DRA.....	336
3. Une grille d'analyse des interactions didactiques.....	336
<i>Présentation de la grille : les critères d'analyse.....</i>	338
3.1. Participants.....	339
3.2. Temps de parole.....	340
3.3. Types d'intervention.....	341
3.4. Types d'échanges.....	342
3.5. Étayage.....	343
<i>Grille d'analyse des interactions didactiques.....</i>	344
CHAPITRE 2 : Analyse quantitative.....	346
1. Compter.....	346
2. Les participants : nombre et position.....	347
3. Répartition des interventions des élèves et des professeurs.....	349
3.1. Répartition des interventions des élèves et des professeurs dans le corpus.....	350
3.1.1. Répartition des interventions en classe ordinaire et en classe d'accueil.....	351
Remarque sur le cours hgClord/3GR/16122012.....	352
3.1.2. Répartition des interventions par disciplines.....	353
3.1.3. Répartition des interventions par séance.....	354

4. Occupation du temps de parole et durée des interventions.....	355
4.1. Occupation du temps de parole dans le corpus : une image des interactions dans les classes de collège en France.....	355
4.1.1. Les temps de parole dans le corpus.....	355
Remarque sur les interventions de lecture.....	356
4.1.2. Longueur des interventions dans le corpus.....	356
4.2. Occupation du temps de parole en classe ordinaire et en structure d'accueil.....	359
4.2.1. Le temps de parole dans les deux types de classe.....	359
4.2.2. Longueur des interventions en classe ordinaire et en structure d'accueil....	361
4.3. Temps de parole et longueur des interventions par discipline.....	363
4.3.1. Répartition du temps de parole par discipline.....	363
Remarque sur le temps de parole des EANA.....	364
4.3.2. Longueur des interventions par discipline.....	365
Remarque sur le cours d'histoire en binôme hgClord/3GR/16012012.....	367
Remarque sur les interventions de lecture.....	368
4.4. Occupation du temps de parole et durée des interventions : analyse par séance.....	370
4.4.1. Temps de parole des professeurs, élèves et des EANA par séance.....	370
4.4.2. Longueur des interventions des professeurs, des élèves et des EANA par séance.....	377
5. Les interventions « longues » des élèves dans le corpus.....	380
<i>En classe ordinaire</i>	382
<i>En classe d'accueil</i>	383
CHAPITRE 3 : Analyse qualitative	385
1. Participants et types d'interventions.....	385
1.1. Les interventions des enseignants.....	385
1.2. S'adresser aux EANA.....	387
1.3. Échanger entre pairs.....	387
1.4. Échanger entre élèves et EANA : les participants de positions basse et très basse....	388
2. La compréhension de l'oral et son étayage.....	389
2.1. La compréhension de l'oral.....	389
2.2. Les étayages pour la compréhension de l'oral.....	393
2.2.1. Le débit.....	393
2.2.2 La reformulation.....	394
2.3. Comment étayer la compréhension des mots de vocabulaire ?.....	397
2.3.1. En classe d'accueil.....	398
Le « refoulement ».....	398
Le vocabulaire courant.....	398
Le vocabulaire disciplinaire par le quotidien des élèves.....	400
Vocabulaire et manipulation des notions en mathématiques.....	402
2.3.2. En classe ordinaire.....	404
Répartition du vocabulaire par disciplines.....	404
Le vocabulaire courant.....	404

Les techniques de la didactique des langues.....	405
L'oral « relâché ».....	408
2.4. Les occurrences de métalangage.....	410
3. Les occurrences d'intervention des EANA en classe ordinaire et l'effet observateur..	414
3.1. Les évitements.....	414
3.2. Une pression revendicative.....	418
3.3. La pression temporelle.....	421
3.4. La sur-sollicitation est-elle due à l'effet observateur ?.....	422
3.5. Un contexte favorisant.....	425
3.6. Des élèves intimidés.....	427
3.7. Les interventions d'une élève allophone dans le cours hgClord/3GR/16012012.....	428
3.7.1. Des étayages pour la compréhension des écrits.....	428
3.7.2. Favoriser l'expression orale.....	431
4. Quels sont les facteurs favorisant la prise de parole des élèves dans le corpus ?.....	436
4.1. Influence du questionnement de l'enseignant : formuler des hypothèses en cours de français.....	437
4.2. Les évaluations des interventions des élèves.....	443
4.3. L'absence d'évaluation de la forme.....	445
4.4. Quel type d'activité ou de document d'appui favorise les questions ouvertes et la formulation d'hypothèses ?.....	446
4.5. Les signes du confort interactif.....	447
4.5.1. Quand les questions viennent des élèves.....	447
4.5.2. Quand on ose dire qu'on ne sait pas.....	449
4.5.3. Quand les élèves peuvent demander à modifier la planification.....	450
4.5.4. Quand la pression temporelle est moins forte.....	451
4.6. Enseignant détenteur du savoir et expression orale.....	451
4.6.1 L'échange ternaire « à trou » ou la phrase inachevée.....	451
4.6.2 Les produits émergents.....	454
4.6.3. Planification et échanges courts.....	456
5. Deux cas particuliers : les échanges instrumentaux et les interventions en langues étrangères.....	458
5.1. Les échanges instrumentaux favorisent-ils les prises de parole et leur longueur ?...	458
5.2. La tolérance aux langues d'origine favorise-t-elle les prises de parole des élèves ?..	461
5.2.1. Le point de vue de l'enseignant.....	462
Ignorer les interventions en langues étrangères.....	462
Recadrer les interventions en langues étrangères.....	463
Demander une traduction.....	464
Vérifier la compréhension.....	466
• Cas de l'anglais, langue véhiculaire.....	467
• L'insécurité linguistique des enseignants.....	469
Accepter l'usage des langues étrangères en classe.....	471
Accepter les réponses en langues étrangères.....	473
5.2.2. Le point de vue des élèves.....	475

L'anglais comme langue véhiculaire : un statut privilégié.....	476
Dire qu'on sait.....	477
S'autocensurer.....	479
6. Quels sont les freins à la prise de parole dans les séances du corpus ?.....	480
6.1. Comment interpréter les silences après question ?.....	480
6.1.1. Les enseignants et leur rapport au silence.....	480
6.1.2. Gestion de l'alternance des tours et violations.....	485
6.2. Les inhibiteurs.....	487
6.2.1. Jugements et moqueries.....	487
Évaluation par les enseignants : réception des questions d'élèves.....	487
Évaluation d'élève à élève.....	488
6.2.2. L'absence d'empathie des élèves en classe ordinaire.....	490
6.2.3. La centration sur la forme : un frein pour la communication ?.....	491
• Reprise de la forme par les enseignants.....	491
• Reprise de la forme par des élèves.....	495
6.3. Des facilitateurs qui freinent la prise de parole des élèves.....	496
6.3.1. Les questions rhétoriques.....	496
6.3.2. Les questions qui ne finissent pas.....	497
6.3.3. Les phrases inachevées et les énoncés basés sur les modèles de l'écrit.....	499
Remarque sur les attentes scolaires et les normes écrites.....	506
Conclusion de la troisième partie.....	507
QUATRIÈME PARTIE : Propositions didactiques.....	512
1. La formation des enseignants.....	513
2. Les solutions didactiques.....	515
2.1. Modifier le contexte interactionnel.....	515
2.2. Un extrait de cours dialogué pour l'apprentissage de la compréhension orale.....	517
Les activités.....	522
CONCLUSION.....	525
BIBLIOGRAPHIE.....	533

INTRODUCTION

Les sociétés actuelles sont un creuset d'individus aux profils linguistiques et culturels différents. Avec la multiplication des échanges internationaux et la mobilité des populations, chacun traverse les frontières avec son bagage linguistique, ses usages culturels. Les transformations rapides de nos sociétés exigent de chacun une ouverture à l'autre sans cesse renouvelée. Ces contacts ont un impact dans toutes les sphères de la vie sociale dont l'école est l'un des fondements.

La question de savoir si l'institution scolaire a su s'adapter à ces défis posés par la scolarisation des élèves allophones est une préoccupation centrale pour l'avenir de nos sociétés. Longtemps négligés par les institutions françaises, ces élèves bénéficient aujourd'hui d'un meilleur accueil dans les premier et second degrés. Des classes ou modules d'accueil ont été créés dans toutes les académies sur des modèles de plus en plus harmonisés : des enseignants, souvent volontaires, forment les élèves nouvellement arrivés aux bases du français selon un horaire hebdomadaire variable tandis que leur emploi du temps est complété par d'autres disciplines en classe ordinaire, c'est-à-dire en immersion avec des élèves francophones. Le module d'accueil étant défini comme une passerelle, le défi pour les enseignants et ces élèves réside dans l'adaptation des élèves à la classe ordinaire. Les élèves allophones nouvellement arrivés (désormais EANA) doivent très rapidement devenir des élèves comme les autres ; après le bouleversement de la migration et l'arrivée en classe d'accueil, ils vivent alors une deuxième rupture.

C'est à ce niveau que l'on commence à parler de l'échec des élèves migrants. Avec l'amélioration des dispositifs d'accueil - malgré un faible cadrage de l'institution - et des enseignants de mieux en mieux formés en FLE/S, l'école sait organiser l'accueil des premiers temps. Généralement, on constate que les élèves acquièrent rapidement le français de communication (Millon-Fauré, 2011, p. 124) : ils échangent avec leurs pairs, aident leurs parents dans l'organisation de la vie sociale, savent gérer la vie scolaire.

Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant revient à les aider à « devenir élève » (Perrenoud, 1994a) dans ce nouvel espace, tel qu'on le définit notamment pour les enfants de maternelle (ex : accepter le rythme collectif des activités, respecter l'autre). Or, les EANA collégiens ont déjà appris ces codes dans leur pays d'origine. Il s'agit d'acquérir des

compétences discursives pour devenir un élève qui réussit dans le système français. Leurs compétences cognitives et savoirs disciplinaires doivent être réactivés dans une nouvelle langue, ce qui peut entraîner une frustration durant la période de transition dédiée à l'apprentissage du français.

Il faut maintenant se demander comment améliorer l'adaptation en classe ordinaire, qui représente pour les spécialistes, comme F. Chnane-Davin, l'obstacle principal :

L'élève vit mal cette rupture entre la classe où on lui apprend un certain français et sa classe d'affectation où on apprend les savoirs scolaires en français. Les élèves acquièrent, certes, la langue de communication orale quotidienne mais pas celle de la communication scolaire ni celle de scolarisation, basée sur l'écrit (2005, p. 70).

Les rédacteurs du rapport sur *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France* reprennent ce constat en 2009 : « La lecture de bulletins trimestriels qui font état des parcours scolaires d'ENAF intégrés en classe ordinaire atteste [...] les effets de « ruptures » qui peuvent aller jusqu'à des situations de décrochage scolaire » (Klein et Sallé, p. 132). En outre, l'aspect inégalitaire de notre système scolaire est relevé par de nombreuses institutions tant au niveau international :

les groupes minoritaires [...] sont plus exposés à une orientation en éducation spécialisée ou dans des filières moins prestigieuses et à l'abandon prématuré du système scolaire (O.C.D.E., 2008, p.5),

qu'en en France :

Les enfants de famille immigrée sortent [...] presque deux fois plus souvent du système éducatif sans qualification (11 % contre 6 % pour les non immigrés) (H.C.I., 2001, p.59).

Pour les enfants migrants de première génération, les auteurs parlent d'échec programmé et situent la rupture dès le passage en classe ordinaire, c'est pourquoi notre recherche a débuté par une série d'observations et d'enregistrements de classes de collège autour de la problématique générale de la scolarisation des EANA.

Un premier constat à l'origine du questionnement

L'observation en parallèle de dispositifs d'accueil et de classes ordinaires intégrant des EANA a immédiatement fait apparaître l'absence de participation orale des EANA en classe ordinaire. Afin de délimiter une aire d'observation, les élèves comptabilisés comme

« EANA en classe ordinaire » étaient scolarisés depuis moins de deux ans dans un établissement français. Nous n'avons relevé aucune occurrence de prise de parole d'EANA intégré en classe ordinaire, toutes disciplines et tous niveaux confondus (de la sixième à la troisième) sans sollicitation de l'enseignant. Dans la même journée, les élèves interviennent normalement dans la structure d'accueil, quelle que soit la matière, et deviennent complètement silencieux en classe ordinaire. La totalité des cinquante heures enregistrées n'entreront pas dans le cadre du corpus délimité pour cette étude mais ces observations d'un large panel de cours de collège ont permis de corroborer ce premier constat qui est à la base des questions soulevées dans cette recherche. En outre, quel que soit le nombre d'heures allouées et le type de structure mis en place avant l'entrée en classe ordinaire de collège, le résultat est confirmé : de nombreux élèves passent des journées entières au collège sans prononcer un seul mot en classe.

Comment interpréter ce silence ? J.-C. Rafoni parle des classes ordinaires comme des « lieux de silence » pour les EANA (2007, p. 195). Est-ce seulement le signe d'une « étape transitoire », d'un apprentissage en cours ? Les rédacteurs du livret *Français langue seconde* (M.E.N., 2000) affirment que « le niveau de compréhension de ces élèves est le plus souvent supérieur à leur capacité d'expression » (p. 35). Le bain linguistique en classe ordinaire et le temps suffiraient-ils à préparer les élèves aux interactions didactiques ?

Parallèlement à ce premier constat, les déclarations des enseignants interrogés indiquent que le passage des EANA en classe ordinaire est souvent vécu comme un nouvel obstacle à franchir. Un professeur de classe d'accueil de l'une des académies visitées déclare au sujet du mécanisme d'orientation de ses élèves : « Ils passent [en classe ordinaire] et on me les renvoie ! » malgré la décision du conseil de classe. Les propos en salles des professeurs témoignent de l'existence d'un décalage : « il ne comprend rien », « non, il faut qu'il retourne en CLA ! ». Ces diagnostics tombent comme des phrases couperets, des jugements définitifs qui désolent les enseignants de classe d'accueil. Et pourtant il comprend... Il a réussi le DELF scolaire niveau A2...

Les résultats du DELF scolaire confirment ce phénomène : C. Mendonça-Dias (2012, p. 292) a montré, en étudiant les résultats d'une cohorte d'élèves à cet examen, que les candidats obtenaient les meilleures notes en production orale (du niveau A1 au niveau B1). Nous voyons ici l'expression d'un premier paradoxe : si les EANA ont de bons résultats en production orale en situation d'examen, pourquoi ne prennent-ils pas la parole en classe ?

L'idée selon laquelle ce français de communication orale ne suffirait pas pour réussir au collège semble se confirmer. L'évaluation de la compétence de communication serait-elle un trompe-l'œil pédagogique ? En effet, cette interlangue, qui est par définition une compétence partielle, ne conduit pas à la maîtrise des discours indispensable en classe ordinaire. Les acteurs de l'Éducation Nationale se basent sur les compétences évaluées par le CECRL pour cerner le niveau des EANA, mais d'autres savoir-faire sont en jeu : les compétences scolaires, les savoirs disciplinaires qu'il faut réactiver dans une nouvelle langue et selon de nouveaux rituels. À l'image de l'exercice de traduction, le transfert d'un système scolaire à l'autre ne se fait pas sans buter sur des obstacles. Certains élèves familiarisés avec l'oral de communication, développent des difficultés dans le passage à l'écrit du fait de leur scolarisation antérieure insuffisante ; cependant ils ne maîtrisent pas non plus les interactions didactiques qui répondent à des rituels propres à ce contexte particulier dans lequel les natifs s'exercent depuis le début de leur scolarité : « La réussite scolaire est aussi conditionnée par l'intégration des codes propres à l'École que cette dernière n'enseigne pas » (*Rapport IGEN*, 2010, p. 116). Reste à définir ces « codes ». Ils sont nombreux et pour cette recherche, nous avons choisi d'interroger l'« oral normal » de la classe. En quoi pose-t-il problème aux EANA ? Et pourquoi ne pas attendre que la parole émerge quand elle le pourra ? Que cache le silence des EANA ? Le silence, quand tous les autres parlent, est-il le signe d'une insuffisance ? Est-il phase de latence ? Nous le situons à l'opposé de l'interlangue, lieu de progrès, de tentative, de risques maîtrisés. Il est le signe de l'appartenance à un état, celui d'EANA dans un lieu où les autres sont simplement « élèves ». Dépourvus de la « compétence légitime », ils sont « exclus » ou « condamnés au silence » (Bourdieu, 1982, p. 42). Citons pour exemple la réponse d'une collègue de lettres modernes à qui nous demandions si elle acceptait une observatrice dans son cours de quatrième : « Si tu veux, tu peux venir voir, mais il ne fait rien que d'être là et il ne comprend rien ». Ne pas participer aux échanges prive les élèves d'un levier pédagogique intéressant pour les apprentissages mais également d'un rôle essentiel de l'école, celui de socialisation. G. Vigner (2009) cerne plus précisément les obstacles rencontrés par les élèves :

L'élève doit donc tout à la fois être un locuteur actif, mais aussi un auditeur attentif, capable dans le réseau d'échanges qui se tisse dans la classe de repérer les moments d'exploration, de tâtonnement, de condensation des savoirs, de rebond

d'une réponse approuvée à une question nouvelle. On peut dans ces conditions mieux comprendre le désarroi de l'ENA, la difficulté qu'il peut éprouver à prendre sa place dans des échanges apparemment si peu organisés. Ce qui, au passage, peut nous conduire à douter de l'intérêt d'une pédagogie par immersion qui, dans la réalité des pratiques, a pour effet de perdre l'élève dans le labyrinthe de ces énoncés énigmatiques plus que de lui donner l'occasion de construire spontanément sa compétence (p. 51).

La classe ordinaire est présentée ici comme un « labyrinthe » sonore peuplé d'« énoncés énigmatiques » ; les bénéfices du « bain linguistique », argument avancé par les partisans d'une scolarisation immédiate avec les élèves francophones, sont remis en cause par G. Vigner, l'« immersion » pouvant tourner à la « submersion » (Pochard, 2002, p. 114). Dès lors, la classe « espace de parole » (Bouchard, 2002) devient un « lieu de silence » (Rafoni, 2007b, p. 195).

Mais, soulevons un deuxième paradoxe : ce silence des EANA en classe ordinaire n'est pas obligatoirement (tant s'en faut) le signe d'un échec scolaire. Bien souvent, ce sont au contraire les élèves qui « donnent le change » à l'oral, ceux qui font « illusion » par leur acquisition rapide d'un français de communication qui montrent des faiblesses à l'écrit, ce que notre école ne pardonne pas. C'est dans cette perspective que de nombreux auteurs ont travaillé sur l'acquisition de l'écrit (Miled, 1998 ; Le Ferrec, 2011 ; Boyzon-Fradet et Chiss, 1997), sur la lecture (Rafoni, 2007a ; Aizier et Baudouin, 2013), sur la compréhension des consignes (Cervoni *et al.*, 2005 ; Vigner, 2001, 2009). Le mode d'évaluation et de certification de notre système scolaire engendre une focalisation des enseignants sur la compréhension et la production des écrits. Or, les méthodologies FLE ont affirmé depuis les années soixante la nécessité de maîtriser l'oral pour entrer dans l'écrit. La scolarisation des EANA exige de dépasser ces théories pour tenter de répondre à une urgence. Les EANA en intégration doivent en premier lieu comprendre le cours et savoir se positionner dans les interactions car « l'oral est le vecteur essentiel de l'ensemble des enseignements-apprentissages » (Bouchard, 2002, p. 1).

Préparer les élèves à la prise de parole

Or, l'oral reste le « parent pauvre » au collège ; les habitudes méthodologiques du FLM réservent une place réduite à un travail sur la prise de parole. Concernant la formation des

EANA, nous savons que les enseignants de lettres et des autres disciplines renvoient cet aspect au professeur de français de classe d'accueil. Pourtant, C. Klein (*Rapport IGEN*, 2009) affirme que les structures d'accueil ne préparent pas les élèves à l'oral :

Les structures de scolarisation pour les élèves nouvellement arrivés sont des lieux où les élèves parlent trop peu : lors des dialogues entre le maître et les élèves, l'échange est généralement très limité et les interactions entre élèves sont quasiment inexistantes (p. 113).

Les compétences de compréhension orale et écrite sont nécessaires pour suivre un cours de collège, toutefois devenir élève implique aussi, comme au début de la scolarité en langue première, de savoir poser des questions ou solliciter de l'aide pour réussir les tâches scolaires. L'importance des interactions entre élèves et enseignants et entre élèves a été démontrée par les successeurs de L. Vygotski qui ont confirmé le lien entre interactions et cognition (Doise et Mugny, 1997). Les échanges en classe ont donc un impact sur l'apprentissage, en particulier dans cette situation de communication exolingue dans laquelle le risque de « perte de face » (Goffman, 1974) a été mis en évidence. En situation institutionnelle et notamment dans le contexte scolaire ce risque est multiplié, à la fois pour l'enseignant qui a beaucoup à perdre du fait de son statut d'expert (ce dernier peut par ailleurs être mal à l'aise face à la communication exolingue) et pour l'élève nouvellement francophone (en situation d'interlangue) qui risque de ne pas être accepté par les interlocuteurs potentiels dans les échanges ordinaires de classe. L'absence d'interactions avec les autres élèves revient à ne pas être reconnu par ses camarades. Parallèlement, nous savons que l'échange entre pairs participe au développement de la pensée. Il y a donc un double risque pour ces élèves : difficulté de socialisation et difficulté à développer des compétences scolaires.

Les nombreuses études sur les interactions verbales en classe ont porté à la fois sur les échanges endolingues (Sinclair et Coulthard, 1975 ; Mehan, 1979 ; Halté, 1993 ; Bouchard, 2005 ; Grandaty et Turco, 2001) et sur les interactions exolingues durant le cours de langue (Kramsch, 1984 ; Pekarek, 1999 ; Gajo, 2001 ; Bange, 1992 , Lhote, 1995 ; Matthey, 1996 ; Cicurel, 2011). Le travail sur la compétence de communication dans un contexte scolaire reste en effet un objectif prioritaire pour l'enseignement/apprentissage des langues. Les recherches qui ciblent les échanges didactiques en situation de contact sont plus restreintes aux zones géographiques concernées : Suisse, Canada, Val d'Aoste, etc. (Gajo et Mondada,

2000 ; Gajo, 2001 ; Gajo, Matthey, Moore et Serra, 2004). Pourtant les mouvements actuels de populations font surgir de nouvelles questions autour des compétences discursives des EANA en immersion car l'apprentissage DE la langue doit aussi permettre des apprentissages DANS la langue.

Depuis les années 1970, toutes les disciplines ont évolué dans leurs pratiques discursives. De la transmission des savoirs à l'acquisition de compétences, comment circule la parole dans les classes de collège ? Entre cours frontal et mise en activité des élèves, le travail en coopération durant lequel la transmission du savoir se fait d'élève à élève reste minoritaire. Cependant les pratiques discursives des classes actuelles s'appuient sur l'échange : les enseignants s'efforcent de créer des conditions de communication qui font de l'enseignement/apprentissage une construction conjointe. Les cours sont le lieu d'interactions qui visent à construire les compétences et transmettre des savoirs. Dans ce cadre, les interactions sont très contextualisées, ritualisées et reposent sur une alternance des tours de parole : elles exigent une compétence de communication (Hymes, 1972) et un savoir-faire socio-linguistique autour de la prise de parole. La question est donc de savoir comment les élèves pour lesquels le français est une langue seconde en cours d'acquisition peuvent participer à ces échanges. Comment favoriser les interactions avec les enseignants et entre élèves au sein d'une classe d'élèves francophones ?

Problématique

Ces différents constats nous amènent à poser la problématique suivante : peut-on préparer les EANA à l'« oral normal » de la classe ?

Quels sont ces « codes » de la communication scolaire qui posent problème aux EANA ? Nous faisons l'hypothèse que le silence des EANA est subi, signe d'un savoir-faire non enseigné et que les méthodologies FLE ne sont pas à même de répondre à ce besoin dans la mesure où les échanges didactiques, loin des règles de la « conversation ordinaire », répondent à des rituels propres.

Nos observations ayant montré que les EANA prennent la parole uniquement en structure d'accueil, nous postulons qu'un contexte interactif protégé est nécessaire à l'émergence de cette interlangue.

Nous pensons que les élèves pourraient trouver une « vraie » place interactive, accédant aux échanges didactiques, avec une reconnaissance accrue des autres langues connues par

les élèves. L'enseignant pourrait alors se placer en position de non-expert et faire émerger la parole de l'élève. Dans ces conditions, quels types d'étayage - centrés sur la communication ou sur la norme - favorisent les interventions des EANA en classe ordinaire ? Quels contextes interactionnels sont favorables à la naissance d'une prise de parole spontanée, sans sollicitation de l'enseignant ? La discipline enseignée a-t-elle un impact sur les interactions verbales ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons voulu observer comment se déroulent les interactions didactiques dans les dispositifs d'accueil et dans les classes ordinaires : où se situent les points de convergence ? Qu'est-ce qui caractérise la langue de l'école dans les deux types de classes ? Quel contexte favorise la prise de parole des élèves nouvellement arrivés ? C'est à la croisée de ces problématiques que se situe ce travail de recherche. Il choisit pour objet les possibilités interactionnelles des élèves nouvellement arrivés en situation scolaire en collège dans trois disciplines, enseignées en module d'accueil pour les EANA et en classe ordinaire : les mathématiques, l'histoire et le français.

Le choix de ces trois disciplines trouve sa justification à la fois dans leur position centrale dans le système scolaire français et par l'hétérogénéité des compétences discursives auxquelles elles font appel. Parmi les enregistrements réalisés en cours de français, nous avons retenu, pour des raisons méthodologiques de comparabilité, l'activité d'explication de texte. Cette pratique, qui demeure au centre de l'enseignement des lettres modernes, développe une compétence de compréhension à la fois écrite et orale car elle est basée sur la compréhension d'une parole de l'enseignant et sur l'échange de questions feintes appelant des réponses des élèves ; elle exige donc des élèves une habileté interactive de niveau avancé.

Le cours de mathématiques est, directement après le cours de français langue seconde, celui dans lequel les élèves sont intégrés à leur arrivée. Avec ce statut de « discipline non linguistique », on estime que les élèves ont moins besoin de compétences linguistiques pour suivre ce cours car les savoir-faire mathématiques peuvent être transférés.

Le cours d'histoire est à l'opposé, l'une des dernières disciplines dans laquelle les EANA sont intégrés du fait de la spécificité du lexique et des concepts propres à cet enseignement. Considérée, elle aussi, comme discipline non linguistique, l'histoire-géographie met en échec de nombreux élèves.

L'ensemble de ce travail est organisé en quatre parties.

Dans une première partie, nous présentons le contexte de l'accueil des élèves migrants dans le système scolaire français et les problématiques qui en découlent. Le premier chapitre est consacré à un rappel historique sur la scolarisation des élèves allophones, ce qui nous amènera à dresser un état des lieux de la situation actuelle en termes d'organisation administrative et pédagogique des structures d'accueil, depuis le tournant des années 2000 (chapitre 2). Dans un troisième chapitre, nous nous intéressons aux programmes publiés par le Ministère de l'Éducation Nationale pour les élèves arrivants, aux ressources pédagogiques et à la formation proposée aux enseignants. Nous présentons en fin de première partie le fonctionnement des structures d'accueil que nous avons pu observer sur le terrain dans les cinq académies visitées ainsi que les profils des enseignants qui interviennent auprès de ce public.

La deuxième partie de cette étude est consacrée au cadre théorique qui guidera notre analyse des interactions didactiques. Les questions propres à la discipline « français » occupent les chapitres 1 et 2. Nous interrogeons les notions de FLE, de FLS et de FLM dans le cadre des besoins des élèves allophones arrivant au collège, ainsi que l'évolution de l'enseignement de l'oral en français. Les particularités discursives des disciplines mathématiques et histoire-géographie sont abordées dans le chapitre 3 au travers d'une exploration des programmes et les manuels de collège. Nous évaluons ensuite dans le chapitre 4 les implications sociales de la prise de parole en classe pour les EANA en situation d'insécurité linguistique ainsi que la place du plurilinguisme des élèves dans les classes. Le chapitre 5 s'attache à définir les caractéristiques des interactions didactiques et nous tentons de montrer le rôle des contextes et des positions des participants dans les échanges et la gestion des tours de parole en classe.

La méthodologie et les résultats issus de l'analyse du corpus sont exposés dans une troisième partie. Le premier chapitre propose une grille d'analyse dont l'objectif est de définir les critères qui ont permis d'interroger le corpus. Nous présentons également le corpus qui est composé de la transcription de dix-huit heures de cours dans les trois disciplines sélectionnées, à la fois en structure d'accueil et en classe ordinaire. Le deuxième chapitre regroupe les résultats des données quantitatives relatives au nombre d'interventions des participants dans les deux types de classe, dans les différentes disciplines puis par séance, afin d'observer l'influence du type d'enseignant et des discours

disciplinaires. Nous retiendrons plus particulièrement les données concernant la répartition de la parole et la gestion des tours, ainsi que le temps de parole et la durée des interventions, ce qui nous amènera à observer l'expansion des interventions des élèves dans les différents contextes du corpus.

C'est à partir de l'observation précise de la longueur des prises de parole des élèves que nous entamerons une réflexion dans le troisième chapitre sur les étayages favorisant la prise de parole des EANA, ainsi que les contextes interactionnels qui facilitent ces interventions.

Enfin, la quatrième partie a pour objectif de proposer quelques pistes pédagogiques conçues à partir de l'analyse du corpus et des constats établis dans le but d'articuler recherche empirique et rapport à la pratique des enseignants.

PREMIÈRE PARTIE

Des élèves allophones au collège en France

*C'est plutôt en termes de problèmes (au sens d'« obstacles »,
mais non de « problématique »), qu'à été abordé le domaine.*

Berque (1985, p. 9)

La première partie est consacrée à un état des lieux de l'accueil des EANA dans le secondaire en France depuis les années 1970. Pour ce faire, nous reviendrons d'abord sur l'histoire de l'imposition de la langue française à l'école, non par soucis historique mais pour montrer que l'hétérogénéité linguistique est ancienne dans nos classes. Puis nous verrons comment l'institution a progressivement mis en place l'accueil des élèves migrants à l'école pour arriver dans un deuxième chapitre à présenter les recommandations actuelles pour la scolarisation des EANA en termes administratifs. Dans un troisième chapitre, nous nous intéressons aux ressources didactiques à disposition, textes programmatiques, référentiels et publications scolaires. Le quatrième chapitre sera consacré aux enseignants que nous avons rencontrés sur le terrain, l'organisation des structures d'accueil et la formation des professeurs qui accueillent les élèves.

Chapitre 1 : Historique de l'accueil

Ce premier chapitre consacré à la fois à la langue française à l'école depuis la Révolution et à l'historique de la scolarisation des élèves migrants depuis les années 1970 cherche à mettre en perspective la problématique de l'hétérogénéité des élèves dans les classes considérée aujourd'hui comme une question d'importance par les enseignants. Nous traitons ensuite des premières tentatives de l'institution pour cadrer l'accueil des élèves depuis les vagues d'arrivées de population dans les années 1970.

1. Les politiques linguistiques à l'école

Notre recherche s'inscrivant dans une problématique proche du terrain et des préoccupations des enseignants dans les classes, nous partirons d'une question très souvent présentée aujourd'hui comme un obstacle à la progression d'un groupe-classe : les EANA, ne maîtrisant pas la langue française, compliquent la tâche des enseignants. L'hétérogénéité des classes actuelles pose en effet de nouveaux problèmes aux équipes éducatives. Rappelons cependant que les instituteurs du XIXe siècle devaient déjà accueillir à l'école les petits français qui parlaient des langues régionales en famille.

1. 1. Les origines révolutionnaires : la langue de la liberté

À la fin du XVIIIe siècle, l'école représentait, pour de nombreux élèves, le premier contact avec la langue française. L'un des témoignages les plus importants reste le rapport de l'abbé Grégoire intitulé « Sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française » publié en 1794, dans lequel il écrit :

On peut assurer sans exagération qu'au moins six millions de Français, surtout dans les campagnes, ignorent la langue nationale ; qu'un nombre égal est à-peu-près incapable de soutenir une conversation suivie ; qu'en dernier résultat, le nombre de ceux qui la parlent purement n'excède pas trois millions ; et probablement le nombre de ceux qui l'écrivent correctement est encore moindre. (Grégoire, 1794)

La révolution de 1789, préparée de longue date par une bourgeoisie qui n'avait pas accès au pouvoir, défend un « idéal égalitaire et démocratique de langue commune » (Balibar, 1974, p. 133). La nécessité révolutionnaire d'éduquer le peuple aux projets des Lumières

fait surgir la question de la diffusion des idées aux habitants de l'ensemble du territoire. Nombre de révolutionnaires percevaient ces langues régionales comme un obstacle à la diffusion de leurs idées : on doit enseigner la « langue de la liberté », une langue nationale, reflet de la République « une et indivisible »¹ :

La théorie condillacienne qui fait de langue une méthode permet d'identifier la langue révolutionnaire à la pensée révolutionnaire : réformer la langue, la purger des usages liés à l'ancienne société et l'imposer ainsi purifiée, c'est imposer une pensée elle-même épurée et purifiée (Bourdieu, 1982, p. 31).

De fait, pour la période qui va de 1792 à 1794, les historiens parlent de « terreur linguistique » (Balibar, 1974, p. 83) notamment pour la région Alsace, car durant la période de la Convention, on lutte contre les parlers locaux, accusés d'être les idiomes des contre-révolutionnaires et on tente d'imposer le français à coup de décrets. Certains écrits témoignent du mépris dans lequel sont tenus les parlers locaux et sont à la source du positionnement français sur la question : le 27 janvier 1794, B. Barère présente devant la Convention son *Rapport du Comité de salut public sur les idiomes* dans lequel il qualifie les langues régionales de « jargons barbares » et d'« idiomes grossiers ». En quelques années, la bourgeoisie révolutionnaire change donc de politique linguistique : « Nous devons aux citoyens l'instrument de la pensée publique, l'agent le plus sûr de la Révolution, le même langage » (Barère, 1794). À la suite de cette présentation, la Convention prend un décret de nomination d'instituteurs de langue française dans tous les départements où l'on parle bas-breton, basque, italien et allemand.

Néanmoins, le projet scolaire des révolutionnaires n'existe que sur le papier. En effet, nombre d'écoles ecclésiastiques disparaissent et le gouvernement civil n'ayant pas les moyens de les remplacer, la situation de la scolarisation en France ne s'améliore pas (Caput 1975, p. 111). Certains révolutionnaires, dont le député François Lanthenas, souhaitent que l'apprentissage de la lecture se fasse en français mais en réalité, jusqu'à F. Guizot (loi du 28 juin 1833), les élèves apprennent à lire sur des textes latins qu'ils ne comprennent pas ; l'apprentissage de la lecture du français ne commence qu'au bout de cinq années de scolarité. Cet enseignement est aussi le reflet des besoins d'une société qui évolue très lentement : on lit pour suivre la messe ; l'apprentissage de l'écriture se limite

¹ Acte constitutionnel du 24 juin 1793, article 1.

aux exercices de copie, adaptés aux besoins des adultes que seront ces élèves : copie de contrats, d'actes pour la vie administrative. Aucune place n'est faite à la rédaction avant 1870, pas même à la dictée. Il s'agit exclusivement d'un apprentissage par les modèles. C'est encore le manque de moyens qui freine l'évolution de la scolarisation durant la première moitié du XIXe siècle : « les conditions matérielles dans lesquelles végétait l'enseignement français jusque vers 1850 étaient lamentables » (Chervel, 1977, p. 142) : absence de locaux et de matériel ; maîtres d'école d'un niveau culturel très variable, parfois très limité. Dans ces classes extrêmement hétérogènes (on fréquente l'école à partir de six ans, mais en hiver on peut aussi y voir des adultes), l'enseignement est individuel : l'élève apporte le livre qu'il possède à la maison, le plus souvent un bréviaire, et le maître fait venir un par un les élèves à son bureau pour déchiffrer quelques lignes. Bien que l'absentéisme d'été, période des travaux des champs, soit difficile à combattre, la fréquentation avait bien progressé dès avant les lois Ferry.

1. 2. Les langues régionales dans les familles vs la langue française à l'école

L'hétérogénéité dans les classes de primaire n'était donc pas moindre qu'aujourd'hui. Mais les exigences en matière de résultats n'avaient pas les mêmes conséquences : la société n'excluait pas ceux qui avaient peu fréquenté l'école. Par ailleurs, les instituteurs, parlaient très souvent les patois de leurs élèves et l'utilisaient en classe. P. Albertini (1992) pense que les régionalismes actuels ont exagéré l'idée selon laquelle l'enseignement de la langue nationale coïnciderait avec l'éradication des patois :

Tout un procès a été instruit par le régionalisme contemporain contre ces écoles où le breton, le provençal, le basque ou le corse était interdit même dans la cour de récréation et où l'on humiliait et punissait systématiquement ceux qui le parlaient. On imagine les accusations subséquentes : rupture de la continuité culturelle familiale, abâtardissement culturel final d'êtres condamnés à mal parler la langue de l'école et à mépriser la langue de la maison, dévalorisation du local au détriment du national (et entrée de la quasi-totalité de la population dans l'idéologie étatiste).
(p. 76-77)

Si les conséquences de l'imposition du français sur les parlers locaux doivent avec profit être discutées par les historiens, remarquons, pour le sujet qui nous occupe, le lien entre la situation actuelle de certains enfants de migrants (même de deuxième génération) et les

expressions choisies ci-dessus pour parler de la dévalorisation subie : « rupture de la continuité culturelle familiale, abâtardissement culturel final d'êtres condamnés à mal parler la langue de l'école et à mépriser la langue de la maison ». Les hypothèses de l'historien montrent qu'un équilibre linguistique est nécessaire à chacun : les enfants de migrants doivent pouvoir aussi se construire en tant qu'individus riches de plusieurs cultures. C'est L. Porcher qui revendique dès 1978 ce droit à la double culture pour les enfants migrants : « L'école a pour charge de les aider à s'enraciner dans deux terrains à la fois [...], car c'est le seul moyen de ne pas les laisser devenir de véritables apatrides culturels ». En 2012, une enseignante de classe d'accueil à qui nous posons la question des langues des élèves a tranché : « Dans ma classe, c'est le règne du français ! ».

Cependant, il est une autre réalité pour laquelle nous pouvons établir un parallèle entre les deux périodes de notre histoire : la demande d'un enseignement du français venait bien souvent des familles, qui s'efforçaient par exemple de parler « français » devant leurs enfants ou en exigeant d'eux qu'ils parlent « français » en famille, et cela dans l'intention plus ou moins explicite d'accroître leur valeur sur le « marché scolaire » (Bourdieu, 1982, p. 34). Quant aux parents qui ignorent la langue française, ils placent tous leurs espoirs dans l'école, à l'image des parents migrants qui souhaitent pour leurs enfants une bonne insertion sociale dans le pays d'accueil.

1. 3. L'école sous la IIIe République : construction d'un mythe

Les lois Ferry apportent des changements fondamentaux dans le système éducatif français. Celle de 1881 établit la laïcité et la gratuité de l'école, ce qui permet en 1882 d'instaurer l'obligation. Mais c'est surtout la création des allocations familiales en 1932 qui favorisera la fréquentation. La grande réforme réside pourtant dans la laïcisation des programmes qui consomme la rupture avec l'enseignement clérical. Par cet enseignement, tout au long de la IIIe République, les « hussards noirs » poursuivent l'œuvre de la Révolution. L'école se trouve alors au centre de l'identité française : « Dans le processus qui conduit à l'élaboration, la légitimation et l'imposition d'une langue officielle, le système scolaire remplit une fonction déterminante » (Bourdieu, 1982, p. 32). Elle symbolise « une sorte d'idéal français d'acculturation complète » (Albertini, 1992, p. 61). L'étude de la littérature française entre dans les programmes du primaire et les élèves récitent par cœur des textes

comme ceux de Victor Hugo qui diffusent largement les valeurs des Lumières, participant au renforcement d'un sentiment d'unité nationale.

Malgré sa durée, la période qui va de 1880 à 1968 a laissé l'image d'une grande uniformité scolaire : les programmes évoluent peu, les élèves forment sans doute des classes moins hétérogènes qu'aujourd'hui, dont certains enseignants se souviennent avec nostalgie. Ce serait éluder le fait que cette homogénéité avait pour base une organisation scolaire basée sur deux filières : un primaire destiné au peuple et un secondaire, qui n'en est pas la continuité, réservé aux élites, sans qu'il existe de réelles passerelles. Pour F. Lorcerie (2003), cette école était fondée sur un communautarisme et « fut une propagatrice de l'ethnonationalisme » (p. 166). Suite à la défaite de 1870, il fallait unifier les Français autour d'un mythe national qui se réfère à la Révolution.

1. 4. Des conséquences sur les choix sociétaux actuels

Avec la vague de pacifisme qui suit la Première Guerre mondiale, cette forme d'endoctrinement tend à disparaître mais « l'exaltation du fait colonial, dont les Républicains avaient fait une pièce maîtresse de la célébration nationale à l'école, ne disparaîtra qu'après 1980 » (Lorcerie, 2003, p. 166). Les fondements de l'école sont empreints de cette histoire récente et les enfants de migrants des années 1960 ont été accueillis comme s'ils étaient vierges de tout savoir. À la manière des maîtres du XIXe siècle qui pensaient que l'esprit de l'enfant est « une page blanche sur laquelle l'école peut imprimer, à sa guise, les modèles culturels ou linguistiques » (Chervel, 1972, p. 162), on considère que les enfants de migrants doivent gommer leur identité linguistique pour mieux étudier la langue française qui leur donnera accès à une scolarité dans leur pays d'accueil. Aujourd'hui encore, cette idée n'a pas totalement disparu parmi les acteurs de l'éducation ; et l'on peut distinguer deux attitudes face à la question de l'accueil des enfants migrants.

- Certains enseignants sont découragés par ce qu'ils appellent l'hétérogénéité des élèves au sein d'une même classe ; il est évident que la présence d'élèves nouvellement arrivés accentue cet état de choses. Ce qui change, par rapport au maître d'école qui accueillait des élèves locuteurs de langues régionales, c'est l'absence de langue commune. Comme nous l'avons vu, il est établi que les instituteurs utilisaient les patois pour enseigner le français. Aujourd'hui, les langues d'origine des enfants migrants sont si nombreuses

qu'un fossé se creuse entre le maître et l'élève. L'allophone fait peur à cause de sa différence, on ne partage pas les mêmes mots, les mêmes repères culturels. Les enseignants français (de toutes disciplines) n'ont pas l'habitude de pratiquer des langues étrangères avec leurs élèves. De plus, nous sortons d'une période durant laquelle l'utilisation des langues maternelles était proscrite par les méthodologies dominantes, notamment SGAV dans laquelle la langue maternelle est considérée comme une entrave à l'accès à la langue étrangère (Castellotti, 2001, p. 18) ; les enseignants de langues formés à la fin du XXe siècle ont donc intégré que la traduction n'était pas favorable à l'apprentissage : nombre d'entre eux l'utilisent en classe, jamais devant l'inspecteur.

- Une autre tendance est née depuis l'année européenne des langues et les préconisations du Conseil de l'Europe en matière de reconnaissance des langues régionales et de développement du plurilinguisme. Les approches comme l'éveil aux langues (Candelier, 2001) issues des travaux d'Eric Hawkins qui a développé le « language awareness » ouvrent d'autres possibilités : le travail de décentration et de développement d'habiletés métalinguistiques conçus pour aider les élèves à entrer dans la langue écrite peut aussi encourager une reconnaissance des langues des minorités par l'ensemble de la population scolaire. Cette approche est envisageable pour les EANA si l'enseignant accepte de céder sa place de détenteur du savoir comme dans l'expérience *Comparons nos langues* menée par N. Auger (2005).

D'une manière plus générale, les travaux du Conseil de l'Europe sur la diversité linguistique et l'apprentissage des langues ont permis d'encourager le plurilinguisme. En France, les avancés se sont surtout traduites par le développement des classes européennes, notamment dans les lycées. Au niveau de l'enseignement des langues vivantes, on peut regretter que des travaux si intéressants aient surtout donné lieu à un ajustement des programmes pour être en accord avec le *CECRL*, car les projets portés par le Conseil de l'Europe ne se limitent pas à l'aspect curriculaire.

Il faut signaler encore que la France a signé en 1999 la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, mais a refusé de la ratifier, considérant qu'elle était incompatible avec la Constitution.

2. L'accueil des élèves migrants

2. 1. Les vagues d'arrivées de population

Au début des années soixante-dix, la problématique de la scolarisation des enfants allophones commence à interroger les institutions du fait de l'augmentation des mouvements de population.

C'est entre les deux guerres que l'immigration connaît un développement sans précédent avec des Polonais, des Tchécoslovaques, mais aussi une immigration politique venue de Russie, d'Arménie, d'Allemagne, d'Espagne ou d'Italie. Après 1955, l'immigration s'accélère, soutenue par l'entrée en vigueur du traité de Rome au 1^{er} janvier 1958 qui instaure le principe de libre circulation et par le besoin de main-d'œuvre pour reconstruire la France. L'installation des familles est favorisée dans une optique démographique. Au début des années 1960, la France passe des accords avec l'Espagne, le Portugal, le Maroc et la Tunisie pour faire venir des travailleurs. Puis, de nombreux Algériens traversent la Méditerranée après la guerre d'indépendance. À partir de 1964, on voit arriver des migrants d'Afrique subsaharienne.

Au cours de la décennie de 1970, à la suite du choc pétrolier et de la crise qui en découle, des décisions politiques sont prises pour arrêter les flux migratoires. Parallèlement, la sédentarisation des travailleurs migrants entraîne le phénomène du regroupement familial. Selon le ministère de l'intérieur, c'est en 1972, que la France compte le plus grand nombre d'étrangers (3,6 millions) sur son territoire. Progressivement, on réalise que ces déplacements doivent être mieux organisés, suivis, encadrés, tant en termes sanitaires qu'en termes de scolarisation. L'école doit faire face à des arrivées de familles entières dont les enfants doivent être scolarisés. Elle est alors un témoin majeur des difficultés de ces populations : logement, échec scolaire, etc. On dénombre trop d'élèves étrangers en difficulté et leur accueil à l'école devient un sujet de préoccupation pour les acteurs du système scolaire qui se trouvent démunis.

2. 2. Les textes officiels : une reconnaissance tardive

Jusqu'aux années 1970, bien que sur le terrain, certains enseignants se soient adaptés sans formation ni moyens particuliers, aucun texte n'organise l'accueil scolaire des enfants migrants ; il n'est faite aucune mention de la spécificité de l'enseignement aux non francophones dans les programmes de l'Éducation Nationale. Le dessein de l'école

républicaine, basée sur l'idée de l'égalité des droits, est d'offrir un enseignement identique à tous les élèves sans distinction de classe ni d'origine. Les contenus scolaires ont pu varier depuis Ferry : on enseigne la lecture et l'écriture, la langue et quelques éléments de littérature française, l'histoire et la géographie (surtout celles de la France), quelques éléments de sciences adaptés à l'hygiène et l'agriculture, les travaux manuels et la gymnastique (Albertini, 1992, p. 71) ; c'est une école qui a encore pour but de faire adhérer la population aux valeurs de la III^e République.

2. 2. 1. L'accueil dans le premier degré

La première circulaire régissant l'enseignement pour les enfants migrants à l'école élémentaire date du 13 janvier 1970. Elle vient entériner une situation qui a déjà sa réalité puisque la première C.L.I.N. (classe d'initiation) a été ouverte à Aubervilliers en 1965. Une centaine de classes fonctionnaient déjà en région parisienne grâce à des initiatives locales. Sur le terrain, il fallait en effet répondre à l'urgence. À cette date, seul l'accueil à l'école primaire est envisagé et sous une forme qui est encore présentée comme expérimentale.

Les élèves de sept à treize ans doivent être répartis en deux « groupes d'âge ». Dès lors, apparaît l'appréhension de faire de ces structures des regroupements d'étrangers qui ne favoriseraient pas leur intégration. Le législateur, réaffirme le principe républicain d'une école identique pour tous en précisant : « ces classes ayant pour objectif une intégration rapide des enfants dans le milieu scolaire normal, aucun redoublement ne sera admis »². Afin de ne pas marginaliser les élèves inscrits dans ces classes, trois formules sont envisagées :

- les C.L.I.N. (classes d'initiation) qui accueillent les élèves à temps plein,
- « la classe ou chaque groupe d'élève ne reste qu'un trimestre, voire un semestre » et,
- les C.R.I. (cours de rattrapage intégré) dans lesquels les élèves, scolarisés dans une classe ordinaire correspondant à leur classe d'âge, suivent quelques heures par semaine un enseignement de français spécifique pour compléter leur formation.

² Circulaire n°IX-70-37 du 13 janvier 1970. *Classes expérimentales pour enfants étrangers.*

Pour les élèves de plus de 13 ans, la circulaire s'appuie sur l'*Amicale pour l'enseignement étranger*, association qui donne des cours de français aux enfants et adultes étrangers et qui financera le matériel pédagogique pour les C.L.I.N. et les C.R.I. durant toutes les années 1970. Dans un premier temps, rien n'est prévu pour les adolescents dont on semble penser qu'ils ont peu de chances de s'intégrer avec succès au système scolaire français.

2. 2. 2. L'accueil dans le secondaire

La circulaire de 1973 sur la « Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans »³, valide la création des C.L.A.D. (classes d'adaptation) en collège. La volonté d'intégration rapide de ces enfants dans le système scolaire est réaffirmée. La circulaire souligne en effet à nouveau que :

l'objectif général est d'insérer le plus rapidement possible les enfants étrangers dans un cycle d'études normal, ce qui exclut leur regroupement pour une période d'initiation dans des établissements qui leur seraient réservés en dehors de tout contact avec des enfants français⁴.

Elle précise également que la place des élèves de cet âge est bien dans le secondaire, et non dans le cycle primaire ; on note ici une volonté d'améliorer certaines pratiques observées sur le terrain. Face à l'urgence, proviseurs et enseignants, non formés à l'accueil des élèves étrangers, orientaient les adolescents dans les écoles primaires dès lors qu'ils ne parlaient pas français ou ne savaient pas lire le français.

La circulaire distingue deux cas :

- Si les élèves sont peu nombreux, les plus jeunes sont scolarisés en sixième ou cinquième. À partir de quatorze ans, considérant qu'ils ne peuvent pas rattraper le niveau pour poursuivre des études, on cherchera à les orienter en C.E.T. (Collège d'enseignement technique), en classe préprofessionnelle ou en classe préparatoire à l'apprentissage. Ils bénéficieront d'un soutien seulement s'il est possible de former un groupe de cinq élèves au moins.
- Si les élèves sont plus nombreux, ils seront regroupés dans des classes dans des établissements du premier cycle (du secondaire).

³ Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973. *Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans.*

⁴ *Ibid.*

Parallèlement, cette circulaire établit la distinction entre :

- les enfants ayant suivi une scolarité régulière avant leur arrivée en France (qui resteront un an au plus dans la classe d'adaptation) et,
- ceux qui ont été peu ou pas du tout scolarisés dans leurs pays (qui pourront bénéficier de deux ans de formation).

Malgré cette volonté affichée de laisser un peu plus de temps aux élèves appartenant à la deuxième catégorie, les acteurs de terrain rencontreront des difficultés pour intégrer ces élèves dans les classes ordinaires. Cette question, qui reste d'actualité, appelle au moins deux remarques.

Les deux catégories d'élèves, bien différenciées par la circulaire, seront formées dans les mêmes classes d'adaptation alors que la problématique scolaire n'est pas la même. Les uns ont besoin d'un apprentissage rapide de la langue de manière à pouvoir transposer en français leurs connaissances acquises dans leur pays dans les différentes disciplines, les autres ont besoin d'être alphabétisés et d'acquérir en priorité des notions de base pour vivre et travailler dans la société française. Cet amalgame a entraîné des dérives au cours de la décennie suivante : les élèves peu scolarisés antérieurement restaient plusieurs années en classe d'adaptation sans perspective d'orientation ; les enseignants ont hésité à les envoyer dans des classes ordinaires. Par ailleurs, même les élèves qui avaient suivi une scolarité régulière dans leurs pays étaient parfois maintenus de trop nombreuses années dans les classes d'initiation. En effet, la préoccupation pédagogique était centrée sur l'apprentissage de la langue française et les élèves ne voyaient pas leurs acquis scolaires pris en compte.

M. Lazaridis (2001, p. 200) écrit que ces dérives découlaient de l'absence d'évaluation initiale de ces élèves ; les responsables ont pu facilement confondre maîtrise de la langue française et niveau scolaire. Aujourd'hui, les enseignants disposent de nombreux outils pour évaluer les élèves à leur arrivée dont les plus complets restent les tests en langues d'origine élaborés par le Conseil de l'Europe (Francequin, 1998).

En outre, on peut se demander si les termes même de la circulaire de 1973 n'ont pas involontairement favorisé certaines dérives, dans la mesure où il y était conseillé de ne pas inscrire les collégiens migrants en cours de langues vivantes, considérant que l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère serait une difficulté supplémentaire pour ces élèves. Or, sans connaissance d'une L.V.1, les élèves ne peuvent plus intégrer le

système classique. La circulaire recommande alors d'inscrire ces élèves en quatrième de type II réservée aux élèves en difficulté, créant de fait un parcours spécifique pour les migrants, en contradiction avec l'idée présentée en préambule. La circulaire précise enfin que l'enseignement d'une langue doit être favorisé uniquement dans le cas où il est possible d'ouvrir une L.V.1 « pour les enfants dont la langue nationale peut être étudiée en sixième ». Non que le législateur eût déjà conscience que l'on apprend mieux sur le ciment d'une langue maternelle bien maîtrisée, mais les politiques des années 1970 étaient favorables au retour des immigrés dans leur pays.

2. 2. 3. Les premières préconisations du Conseil de l'Europe

Ces textes officiels de 1970 et 1973 sont en accord avec les préconisations que le Conseil de l'Europe avait formulées dès 1960. On peut noter que les premières circulaires françaises sont parues quelques années avant la publication de la directive européenne du 25 juillet 1977 qui demande aux États de prendre « les mesures appropriées afin que soit offert sur leur territoire [...] un enseignement d'accueil gratuit comportant notamment, l'enseignement adapté aux besoins spécifiques de ces enfants, de la langue officielle ou de l'une des langues officielles de l'État d'accueil »⁵ pour les élèves en âge de scolarisation obligatoire. Les États doivent appliquer cette directive dans un délai de quatre ans.

2. 2. 4. Les circulaires de 1986 : la double inscription

Dès les années 1980 les structures, malgré les efforts engagés, sont très critiquées : « faible efficacité, absence de pertinence des méthodes pédagogiques, manque de formation et faible nombre des enseignants, affectations des élèves contestables » (Klein, 2009, p. 8).

Les directives de 1973 sont donc remplacées par la circulaire du 13 mars 1986, intitulée « Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France »⁶, qui cerne plus précisément les publics concernés et le fonctionnement pédagogique des classes. « Ces structures scolarisent de façon temporaire [...] les seuls enfants étrangers non francophones nouvellement arrivés en France ». Et le législateur précise en préambule que les difficultés scolaires des élèves étrangers « nés ou arrivés très jeunes en

⁵ Directive du Conseil du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants (77/486/CEE), article 2.

⁶ Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986. *Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France.*

France [...] doivent être traitées dans le même cadre que les difficultés analogues des élèves français (pédagogie différenciée, études dirigées) ».

Dans le premier degré, les C.R.I. et les C.L.I.N. sont consolidées mais la circulaire souligne que ces dernières fonctionneront avantageusement « en structure ouverte sur les autres classes de l'école » avec un effectif de douze à quinze élèves.

Au collège, le terme de « classe d'accueil » remplace celui de « classe d'adaptation » soulignant le caractère temporaire du passage dans ces structures. La circulaire réaffirme le droit de ces adolescents à une scolarisation dans leur classe d'âge : « Il importe que les enfants non francophones nouvellement arrivés en France dont l'âge correspond à celui du collège ne soient pas scolarisés en C.L.I.N. à l'école élémentaire ». Par ailleurs, pour se garder des maintiens abusifs dans ces structures et pour éviter que le système ne génère des filières spécifiques, le dispositif de veille est renforcé, avec notamment le principe de la double inscription : administrative (l'élève est inscrit dans la classe qu'il doit rejoindre une fois formé en français) et pédagogique (dans la classe d'accueil) afin de faciliter l'insertion des élèves en cours d'année dans le cursus ordinaire. L'élève peut alors suivre les enseignements qui lui sont profitables dans la classe qui correspond à son âge. Dans les faits, un certain nombre de classes « fermées » existent encore sur le territoire. Nos déplacements nous ont amenée à constater qu'un département entier fonctionnait sur ce modèle en 2012-2013. Les enseignants qui occupent ces postes affirment leur attachement à ces classes et avancent des motifs de « qualité de l'accueil » et le besoin de certains élèves de « se poser » dans un espace protégé après les expériences migratoires difficiles. La question de l'intérêt des élèves devra être posée : quel accueil pour une réussite en classe ordinaire ? Et comment sont vus les EANA en classe ordinaire : élèves débutants ou élèves en difficulté ? Cet amalgame a été involontairement entretenu par le Ministère.

3. Création des CEFISEM

Dès 1971, un bureau chargé de piloter les dispositifs est créé au niveau national et la même année le premier CEFISEM (Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants) est ouvert à Lyon à titre expérimental.

Les CEFISEM sont institués par les circulaires n° 76-387 du 4 novembre 1976 et n° 77-310 du 1er septembre 1977 comme « sections pédagogiques d'écoles normales [qui] ont vocation à accueillir, pour des réunions et stages de durées proportionnées à leurs

besoins, l'ensemble des personnels intervenant dans les écoles et particulièrement les maîtres français des classes d'initiation et cours de rattrapage ainsi que les maîtres étrangers enseignant les langues nationales ». Le réseau des CEFISEM est progressivement développé jusqu'en 1984. Mais leurs missions mal définies ainsi que les orientations parfois contradictoires des directives ministérielles vont participer à une confusion sur les publics qui ne sera levée qu'avec les textes de 2002. On peut lire en effet dans une circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978 sur la « Scolarisation des enfants immigrés » : « des dispositions ont été prises pour assurer la formation des personnels enseignants aux niveaux élémentaire et secondaire et des autres personnels concernés par la scolarisation des enfants immigrés : chefs d'établissement et leurs adjoints, conseillers d'orientation... » et deux lignes plus loin : « Ils peuvent, en outre, apporter leur contribution à l'information et à la formation de personnels des collèges et des lycées ». On peut comprendre que tous les enseignants étant concernés par l'accueil des élèves étrangers, les CEFISEM peuvent intervenir auprès de tous les personnels. Cependant, dans cette circulaire de 1978, le législateur développe un long paragraphe sur les quartiers défavorisés et les difficultés scolaires qu'y rencontrent les jeunes, qui est probablement à l'origine de bien des erreurs d'interprétation :

L'une des caractéristiques de la répartition de la population étrangère immigrée est l'inégalité de sa concentration dans certaines communes ou certains quartiers des grandes villes. [...] Même si, dans leur majorité, ces enfants sont nés en France ou y résident depuis un temps suffisant pour parler notre langue, il n'en reste pas moins qu'ils rencontrent des difficultés spécifiques dues à un handicap linguistique diffus et à une insertion partielle dans le milieu culturel français. Pour améliorer les conditions d'accueil de ces élèves et pour corriger des inégalités de scolarisation, un certain nombre de mesures ont déjà été prises localement dans les écoles, les collèges et les lycées. Il convient en s'inspirant de ces expériences, d'inciter les chefs d'établissement, les enseignants et les autres personnels concernés à prendre des initiatives nouvelles sur la base des recommandations suivantes.

Suivent des conseils sur l'accueil des parents étrangers, des élèves étrangers, sur la valorisation des ELCO et une attention portée à l'évaluation diagnostique des élèves à leur arrivée ainsi qu'à leur orientation.

Les CEFISEM encadrent donc à la fois les élèves récemment arrivés en France et les enfants issus de l'immigration. Ils vont se faire l'écho de la question de la scolarisation des « secondes générations » et sont associés à l'action des zones d'éducation prioritaires (Z.E.P.)⁷, celles-ci ayant intégré dans leurs critères de définition le nombre d'enfants de nationalité étrangère présents dans l'établissement. À travers ces questions, les CEFISEM répondront à une forte demande des enseignants, mais participeront à la confusion des publics. De nombreux élèves en difficulté scolaire ont ainsi été scolarisés dans ces structures spécifiques pour non francophones. Dans les établissements du secondaire, il n'est pas rare, encore aujourd'hui, que les enseignants de lettres modernes s'interrogent sur l'opportunité d'utiliser des méthodes de français langue étrangère pour aider les élèves en difficulté en lecture ou en production d'écrits. Ces confusions ont non seulement brouillé les missions des CEFISEM mais également alimenté l'idée selon laquelle il existe un lien entre pratique d'une langue étrangère en famille et échec scolaire.

Dans leur première décennie d'existence, les CEFISEM sont clairement centrés sur le primaire, puis avec la Circulaire n° 86-121 du 13 mars 1986, ils deviennent des acteurs du plan académique de formation : « Au plan régional, l'action de formation de chaque CEFISEM s'inscrit dans le cadre de la politique académique de formation proposée par la mission académique à la formation des personnels ».

Avec la loi d'orientation de 1989, la politique d'intégration et de lutte contre les inégalités et la création des IUFM, les CEFISEM, jusque-là rattachés à une école normale, deviennent des outils de la politique académique. Une de leurs missions étant de valoriser les activités interculturelles, ils « multiplieront les formations sur la sociologie de l'immigration et les approches socioculturelles des différentes origines » (Cortier, 2008, p. 17). En réalité, elles se limitent souvent à inviter un enseignant ou un locuteur d'une langue de l'immigration pour parler des caractéristiques linguistiques (c'est l'époque de la linguistique contrastive) et de généralités sur la culture du pays et les habitudes socioculturelles des familles. Cette valorisation de la pédagogie interculturelle a été développée à partir des écrits de Louis Porcher pour le Conseil de l'Europe dès 1981. Par ailleurs, J. Berque affirme en 1985 l'urgence de la prise en compte des diversités

⁷ Les Zones d'Éducation prioritaire sont instituées par la Circulaire n° 81-238 du 1^{er} juillet 1981.

culturelles par la communauté éducative dans son rapport sur l'immigration à l'école. Ces formations à la pédagogie interculturelle ont été critiquées très vivement par les tenants d'une laïcité stricte qui dénonçaient le risque d'enfermer et de catégoriser les élèves dans une culture immobile. J. Berque avait pourtant pris la peine de préciser sa pensée et d'éliminer de ses recommandations l'aspect folklorisant du travail sur les pays des élèves immigrés. Ces critiques de la pédagogie interculturelle ont par la suite été étayées par les bilans mitigés des ELCO.

En 1989, la formation des formateurs CEFISEM est interrompue. C. Grimaldi (1998) affirme que « c'est en particulier à cet abandon que l'on doit l'insuffisante application des textes qui encadrent l'accueil des élèves primo-arrivants » (p. 32).

4. Mise en place des ELCO

Les vagues successives d'arrivées de populations immigrées depuis de XIXe siècle ont amené dès 1925 les autorités françaises à proposer un enseignement de langues d'origine par des moniteurs étrangers. Cet enseignement est organisé par la circulaire du 12 juillet 1939 afin de proposer aux élèves des cours d'histoire et de géographie sur leurs pays en langue d'origine. À la demande des pays d'origine des immigrés, des accords sont signés au cours des années 1970 avec le Portugal, puis l'Italie, la Tunisie, le Maroc, l'Espagne, la Yougoslavie, la Turquie, et plus récemment l'Algérie, pour généraliser cet enseignement qui devient un ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine)⁸ conçu pour maintenir des liens avec le pays d'origine en vue d'un retour au pays. Ils trouvent un appui théorique dans les recherches conduites aux États-Unis sur le bilinguisme des minorités culturelles : les bilingues développeraient « une plus grande capacité à reconnaître le caractère arbitraire d'un signifiant linguistique » (Hamers et Blanc, 1983, p. 62), capacité d'abstraction qui est interprétée comme positive pour la réussite scolaire.

À partir de 1975 plusieurs circulaires du ministère de l'Éducation Nationale ont réglementé cet enseignement : les élèves peuvent suivre trois heures hebdomadaires, soit pendant le temps scolaire, en remplacement des activités d'éveil, il s'agit alors de « cours intégrés »,

⁸ Circulaire n° 75-148 du 9 avril 1975. *Enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés, dans le cadre du tiers-temps des écoles élémentaires.*

soit, et c'est le cas le plus fréquent, en dehors du temps scolaire, mais dans les locaux des établissements.

Les différents accords précisent que l'enseignement spécifique que représentent les ELCO doit tenir compte des principes généraux de l'Éducation nationale française : l'obligation du « respect par les enseignants étrangers des dispositions générales et usages dans les écoles françaises » est rappelée dans la circulaire de 1975. Ces enseignements concernent essentiellement l'école primaire.

Mais les ELCO ne sont pas sans poser à l'école française, soucieuse de son indépendance et de ses principes de laïcité, un certain nombre de questions. Dès 1975, la circulaire appelle à une « harmonisation des méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants français et étrangers » qui ne verra jamais le jour.

La mise en place de ces enseignements avait pour principe le caractère temporaire de l'émigration. Malgré l'échec de cette politique et le constat que les émigrés et leurs familles s'établissent durablement en France, les années 1980 voient le maintien des dispositifs ELCO. Tout au long de cette période, l'absence de coordination pédagogique entraîne un manque d'harmonisation des contenus. Les enseignants étrangers ne sont pas formés aux mêmes méthodes et doivent respecter les curricula des pays dont ils dépendent, ce qui ne va pas dans le sens d'un enseignement intégré. Selon F. Lorcerie (2003) l'institution des ELCO, parallèlement à une scolarisation qui vise à l'intégration rapide des élèves dans les classes ordinaires, est pour le moins ambiguë car « elle trouve sa justification à la fois dans la référence à l'égalité des chances et dans l'anticipation d'un éventuel retour des enfants dans leur pays d'origine » (p. 219).

En 2001, le ministère propose de réformer les ELCO pour les faire évoluer en enseignements de langues vivantes ouverts à tous les élèves afin de transformer leur statut en discipline scolaire : « La langue y est valorisée dans sa dimension internationale, et non pas comme étant susceptible de les ghettoïser » (Legendre, 2003, p. 58). Mais les avancées sont lentes car elles dépendent de négociations avec chaque État : « les pays maghrébins souhaitent rester en retrait de ce dispositif, tandis que l'Espagne et l'Italie y adhèrent. Ce n'est pas une surprise, et ce fait permet de voir combien le culturel est une arme étatique non dite comme telle » (Berchoud, 2007, p. 65). De fait, aujourd'hui encore ces ELCO constituent une « réalité contestée » (Klein et Sallé, 2009, p. 117) ; ils peuvent se révéler

« stigmatisants » dans la mesure où ils sont souvent réservés aux enfants du pays d'origine. De plus, certaines familles, se sentant intégrées à la société française, partagent les aspirations collectives et souhaitent que leurs enfants étudient l'anglais en LV1. Les établissements trouvent parfois un compromis en proposant ces langues en LV2 ou LV3. Du côté de l'institution, les réticences perdurent. Pour C. Cortier (2007), le plurilinguisme des élèves « n'est toujours pas pris réellement en compte officiellement et demeure souvent un fait ignoré des enseignants notamment au collège. Les langues de ces enfants et de leurs familles ne bénéficient pas d'un statut valorisant » (p. 149) malgré les nombreuses incitations du Conseil de l'Europe en faveur du plurilinguisme et le rapport Cerquiglini (1999) qui reconnaît l'existence des langues des migrants sur le territoire national. Par exemple, « les sections européennes et internationales intègrent peu d'ENAF » (Klein et Sallé, 2009, p. 118) alors que ces classes peuvent favoriser la reconnaissance des langues d'origines par l'institution.

D'autres pays, comme la Belgique et le Canada, ont mis en place un enseignement intégré des langues d'origine pour que cet enseignement participe à la formation des élèves notamment dans l'apprentissage de la lecture. Ces choix tiennent compte d'une question plus globale : celle de la construction identitaire des migrants. Comment trouver un équilibre personnel tenant compte des langues et des cultures qui se mêlent au cœur de l'individu ? G. Dalgalian (2004) estime à ce sujet que l'« indifférence de l'institution scolaire aux acquis linguistiques antérieurs crée une déstabilisation affective et cognitive profonde pour l'enfant primo-arrivant » (p. 58). Les questions posées par la scolarisation des enfants migrants ont donc des conséquences à long terme pour la société et les individus qui la composent.

Nous nous proposons à présent de faire le point sur les circulaires qui gèrent la scolarisation des EANA aujourd'hui.

Chapitre II : L'accueil aujourd'hui : **prendre en charge des élèves plus nombreux**

Nous exposons dans ce chapitre le contenu des circulaires de 2002 et de 2012 concernant l'organisation de la scolarisation des EANA et la création des CASNAV. Chemin faisant, nous nous interrogeons sur les errements dans les préconisations : recrutement des enseignants, inclusion, classes ou dispositifs, dénominations changeantes. Nous refermons le chapitre en rendant compte des recherches européennes et des expériences de scolarisations dans quelques pays concernés par l'accueil des migrants.

1. S'adapter à un nouveau contexte : les textes des années 2000

1.1. Les circulaires de 2002

À la fin des années 1990, l'institution doit faire face à une augmentation des arrivées d'élèves étrangers due à l'adoption de la loi Reseda⁹. Le 10 octobre 2001, le journal *Le Monde* titre « L'école est mal préparée à l'afflux des enfants non francophones » : « Le nombre de demandes d'inscription de ces enfants, tout juste arrivés en France, n'a cessé d'augmenter ces dernières années. Dans un rapport, le Haut Conseil à l'Intégration¹⁰ critique le nombre insuffisant de classes spécifiques leur permettant de s'initier au français. [...] Ni les écoles ni les collèges n'y étaient préparés. Depuis trois ans les enfants étrangers non francophones arrivent chaque rentrée plus nombreux dans les établissements (Bronner, 2001).

Pour faire face à cette nouvelle urgence, de nombreuses actions à l'initiative du ministère de l'Éducation Nationale sont organisées. Jack Lang et Élisabeth Guigou ont dès le 7 mars 2001 signé une « Convention-cadre entre le Ministère de l'Éducation Nationale, le Ministère de l'Emploi et de la Solidarité et le Fond d'Action Sociale pour les travailleurs immigrés et leur famille (FAS) ». Cette convention a pour objet de définir trois grands domaines de collaboration : l'accueil, la mise en œuvre d'actions qui facilitent la scolarisation (expression orale et écrite en langue française, connaissance de la société

⁹ Loi Relative à l'Entrée et au séjour des Étrangers en France au Droit d'Asile (1998).

¹⁰ Haut Conseil à l'Intégration (2001, novembre). *Le parcours d'intégration*. France : La Documentation française.

d'accueil, accès des plus âgés à une formation professionnelle qualifiante) et la formation des acteurs. Il s'agit des prémices d'une réflexion sur l'accueil des jeunes étrangers et ce document a surtout pour but d'en signaler l'existence ; en effet, l'écart entre ces dispositions et la réalité du terrain est encore important.

Cette convention est rapidement suivie par les « Journées nationales d'étude et de réflexion sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France » et par le discours de Jack Lang, alors ministre de l'Éducation Nationale, le 29 mai 2001. Le ministre souligne l'arrivée massive en France de jeunes étrangers depuis 1999, d'où les besoins pressants de réflexion, d'échange et d'harmonisation des pratiques. Selon lui, l'école a une mission historique à poursuivre. Il met l'accent sur la nécessité pour les « élèves nouvellement arrivés en France » (à compter de ce jour, l'expression « primo-arrivants » devient caduque) d'acquérir une bonne maîtrise du français, ce qu'ils pourront mettre en œuvre dans les classes d'initiation et les classes d'accueil.

Ce qui rassemble en effet tous ces élèves, c'est d'être accueillis dans une langue qu'ils ne parlent pas. Cette langue du pays d'hôte, c'est la langue dans laquelle ils vont poursuivre leurs études, mais c'est aussi celle qui va leur permettre de s'orienter dans un nouvel espace qui ne peut être conquis sans elle. "On n'habite pas un pays, on habite une langue" disait Cioran, philosophe roumain de langue française. La langue, c'est bien en effet ce territoire sur lequel je me déplace, hors des frontières duquel je ne peux plus comprendre ni être compris...

Jack Lang insiste également sur le lien essentiel à établir entre citoyenneté et connaissance de la langue française. L'identification à une société passe en partie par la maîtrise du code. Apprendre la langue, c'est s'ancrer dans un processus qui conduit à la construction d'une identité citoyenne.

Mais, face à la diversité des parcours scolaires antérieurs à l'entrée en France, il faut développer des structures adaptées. Pour les jeunes scolarisés dans le pays d'origine et non francophones, les classes d'accueil en collège ou en lycée conviennent. Pour les jeunes pas ou peu scolarisés avant l'arrivée en France (bien qu'ils soient en âge d'être collégien ou lycéen), l'itinéraire de formation est plus difficile. Pour ceux qui ont plus de 16 ans, l'une des solutions est l'orientation vers la Mission Générale d'Insertion de l'Éducation Nationale, qui propose notamment des cycles de formation par alternance.

À la suite de ces journées d'étude, le ministère publie de nouvelles circulaires (n° 2002-100 du 25 avril 2002) qui actualisent les procédures de scolarisation des élèves en insistant sur l'accueil privilégié des familles, l'évaluation diagnostique des élèves à leur arrivée, non seulement en français mais aussi « ses compétences scolaires construites dans sa langue de scolarisation antérieure et son degré de familiarité avec l'écrit scolaire »¹¹. Au terme de ces évaluations, les élèves seront obligatoirement inscrits dans une classe ordinaire qui correspond à leur âge et le législateur précise : « Un retard d'un an, voire de deux ans, chez certains élèves ne constitue pas un obstacle dans un cursus de scolarisation longue ». La circulaire insiste en effet sur l'ouverture des possibilités d'orientation pour ces élèves. On encourage enfin l'apprentissage d'une langue étrangère, soit dans le cadre de l'enseignement de langues vivantes de l'établissement, soit dans le cadre des ELCO de manière à envisager l'intégration dans le cursus scolaire. Par ailleurs, on cherche à corriger les erreurs du passé concernant l'orientation de ces jeunes :

Dans le second degré, les chefs d'établissements, les professeurs principaux et les conseillers d'orientation psychologues seront particulièrement attentifs aux situations de ces jeunes au regard des procédures habituelles d'orientation. Ils veilleront en particulier à ce qu'aucune voie ne leur soit fermée sur le seul argument de la maîtrise de la langue française et à ce que les structures spécialisées ne leur soient pas proposées du seul fait de leur passé ou de leur niveau scolaires.

L'organisation des classes d'accueil est la responsabilité des chefs d'établissement pourvu que les élèves bénéficient de douze heures de français au minimum et d'heures d'enseignement disciplinaires spécifiques.

Pour les enseignants, la circulaire insiste sur la nécessité de nommer des personnels volontaires et formés sur des postes spécifiques (P.E.P. de type II) et propose à titre expérimental la validation d'une « certification complémentaire » en français langue seconde pour les stagiaires de l'année 2002-2003. Cette certification sera ensuite confirmée pour tous les personnels titulaires en 2004. Enfin, les organismes comme le C.N.D.P. et la D.E.S.C.O. doivent recenser les documents et outils pédagogiques existants afin de leur donner une meilleure lisibilité.

¹¹ Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002. *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages.*

Les textes qui cadrent les modalités de scolarisation sont accompagnés depuis 1984 d'une circulaire (n° 84-246 et n° 2002-063) qui définit les « modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés » ; ici, la dénomination « élève de nationalité étrangère » est explicitement employée pour réaffirmer qu'« aucune distinction ne peut être faite entre élève de nationalité française et de nationalités étrangère ». Selon N. Auger (2010), il est principalement adressé « aux chefs d'établissement qui font fi de ce droit » (p. 11).

1.2. La circulaire de 2012 : dans la continuité

Le chapitre V du *Rapport annuel des Inspections générales* paru en 2009, le plus complet qui ait été rédigé sur la question de la scolarisation des migrants, appelle à la modification des textes de 2002. Pourtant, la circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 conforte la grande majorité des engagements précédents. Les modalités de scolarisation des élèves doivent être intégrées au projet d'établissement, ce qui suggère l'implication de tous les personnels du collège dans le plan d'accueil. La nécessité de différencier deux types de structure en fonction de la scolarisation antérieure des élèves est confirmée. Dans le cas d'élèves ayant suivi une scolarisation régulière dans leur pays, le législateur consolide le principe de double inscription et insiste sur la nécessité d'« inclure » les élèves dans la classe correspondant à leur âge : « L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation ».

1.2.1. Intégration vs Inclusion

La nouveauté réside dans le choix de remplacer le terme d'intégration (utilisé dans la circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002) par celui d'inclusion. Pour quel motif le législateur a-t-il choisi ce nouveau terme ?

Le mot « intégration » avait pourtant fini par s'imposer en France contre ses concurrents « insertion » et « assimilation ». Il acquiert une reconnaissance institutionnelle avec la création du Haut Conseil à l'Intégration en 1989 qui le définit comme « un effort réciproque, une ouverture à la diversité qui est un enrichissement mais aussi, une adhésion et une volonté responsable pour garantir et construire une culture démocratique commune » (H.C.I., 2006, p. 22). L'intégration est donc d'un processus dynamique qui

requiert la participation de tous et qui met l'accent sur la nécessité de renforcer la cohésion sociale.

Le terme d'inclusion utilisé dans la circulaire la plus récente est un concept qui apparaît régulièrement ces dernières années dans les textes du Conseil de l'Europe et du Canada pour soutenir l'idée d'« inclusion économique et sociale » définie comme la capacité d'une personne à participer entièrement aux activités économiques et sociales de la société. Dans son acception sociologique, le mot « inclusion » s'entend de façon positive par opposition à la notion d'« exclusion ». On le rencontre dans le *Livre vert*¹² de la Commission européenne : l'« école doit jouer un rôle de premier plan s'agissant de créer une société tournée vers l'inclusion » (p. 3). Le concept d'« inclusion scolaire »¹³ est développé dans un projet de prise en compte de tous les potentiels de l'enfant par l'école et ce, quelles que soient ses particularités.

Dans les faits, le système d'accueil préconisé au collège pour les élèves allophones est strictement identique à celui de la circulaire de 2002.

1.2.2. Une certification complémentaire confirmée

Pour la formation des enseignants, les textes de 2012 reconnaissent la validité de la certification complémentaire instaurée à titre expérimental en 2002 et adoptée par la note de service 2004-175 du 19 octobre 2004. Néanmoins, pour le second degré, le législateur ajoute que « tout professeur de lettres, de par sa formation initiale, doit pouvoir prendre en charge l'enseignement du français comme langue seconde ». Nous reviendrons dans le chapitre 4 sur la formation des enseignants chargés des classes d'accueil, mais nous pouvons d'ores et déjà signaler que cette précision ouvre la porte à l'emploi d'enseignants de lettres non formés en français langue seconde. Malgré les progrès ressentis en termes de

¹² Commission des Communautés européennes, (2008). *Livre vert : Migrations et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*.

¹³ Rousseau et Prud'homme (2010, p. 10) la définissent ainsi : « L'école inclusive est celle qui va au-delà de la normalisation. Elle se donne comme mission d'assurer le plein développement du potentiel de chacun de ses élèves. Pour ce faire, l'école mise sur chacun des acteurs proximaux qui gravitent entre ses murs et sur les acteurs distaux qui y sont les bienvenus. Dans cette école, l'expression « plein potentiel » ne se limite pas au potentiel scolaire, mais comprend aussi toutes les formes d'expressions de l'intellect. Ainsi, elle se caractérise par la capacité d'innover, de se remettre en question et par l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais bien à l'appivoiser. Elle est dynamique et mise sur l'expertise de chacun de ses acteurs. L'école inclusive est tout le contraire d'une école statique où toutes les règles de fonctionnement, les rôles et les registres de réussite sont immuables. L'école inclusive est aussi l'antithèse d'une école où l'on tente de faire d'une personne ayant des défis particuliers une personne comme les autres ».

cohorte d'enseignants formés ou expérimentés depuis la création de la certification complémentaire, les besoins en enseignants de français langue seconde restent évidents. Chaque année, l'Éducation Nationale fait appel à des enseignants vacataires pour des remplacements ou pour prendre en charge des structures créées dans l'urgence pour accueillir les élèves. Le fait d'affirmer que « tout professeur de lettres » peut prendre en charge ces structures permet d'affecter sur ces postes des titulaires sur zone de remplacement. D'aucuns prétendent y voir une logique comptable de la gestion des effectifs d'enseignants titulaires. Pourtant, ce n'est pas précisément en ces termes que les rapporteurs de l'Inspection générale avaient formulé leur point de vue sur la question :

Il nous semble nécessaire d'affirmer haut et fort que tout professeur de français doit pouvoir assurer l'enseignement de la langue française à des élèves allophones. Les ENAF ont un droit à une « éducation de grande qualité », selon les termes mêmes du Conseil de l'Europe. Il serait donc contraire à ce droit à l'éducation qu'un ENAF, isolé ou non dans un établissement, ne soit pas pris en charge, faute de personne qualifiée en FLE ou en possession de la certification complémentaire en français langue seconde. Le professeur de langues a aussi les compétences nécessaires à une prise en charge des ENAF, dans la mesure où il sait comment enseigner une langue vivante étrangère (Klein et Sallé, 2009, p. 63).

Les auteurs précisent que des enseignants de lettres ou de langues vivantes peuvent venir en aide aux élèves non francophones dans le cas où aucun professeur expérimenté ou certifié ne serait disponible. Les termes de la circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 ne reprennent pas la totalité de la source : une fois de plus, les personnels des différentes académies pourront interpréter les textes concernant l'accueil des migrants en fonction de leurs besoins.

Le *Rapport annuel des Inspections générales* fait état d'« un niveau national peu actif » à l'exception de ces dernières années qui ont vu la mise en place de la certification complémentaire, du DELF scolaire et de l'école aux parents dans une majorité d'académies. C. Klein explique « ce désintérêt apparent de l'échelon national [...] par sa confiance dans la capacité des académies à trouver la réponse appropriée à leur contexte [...] [et par] le fait que l'effectif de cette population scolaire n'est pas suffisant pour en faire une préoccupation centrale, d'autant plus qu'il n'existe pas en sa faveur de pression de la

société » (2009, p. 97). En effet, la publication de ces circulaires nationales est souvent suivie d'effets lents et disparates sur le territoire.

1.2.3. 2014 : création d'une option FLES au CAPES de Lettres

L'arrêté du 19 avril 2013 modifiant les épreuves du CAPES ouvre une option, pour les candidats de Lettres modernes, dans les épreuves d'admission d'analyse d'une situation professionnelle :

L'épreuve prend appui sur un document ou un corpus de documents (articles, textes, pages de manuels et de méthodes d'enseignement du « français langue étrangère » ou du « français langue seconde »). Le candidat analyse le ou les textes et documents en fonction d'une question indiquée par le sujet de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence pédagogique.¹⁴

Cette option représente surtout pour tous les spécialistes de FLE/S l'aboutissement de quarante ans de recherches en didactique du FLE et des perspectives d'ouvertures à la recherche interdisciplinaire. De nombreux commentateurs regrettent pourtant que cette option ne soit ouverte qu'aux candidats de lettres modernes, excluant de fait les professeurs de langues et ceux des autres disciplines qui seront amenés à recevoir des EANA dans leurs classes sans formation. En outre, cette innovation ne concerne pas le premier degré, alors que les professeurs des écoles sont concernés la problématique de l'accueil des élèves allophones. Le premier rapport de jury de l'option FLE/FLS présidé par V. Spaëth¹⁵ comporte de nombreux conseils pour les futurs candidats.

2. Création des CASNAV

C'est également en 2002 que le ministère affirme la nécessité de repenser les missions des CEFISEM : une coordination est nécessaire, qui doit être associée à une réflexion sur les modalités d'apprentissage des disciplines scolaires autres que le français. Il faut concevoir des outils pédagogiques pour les classes d'accueil de collège, en mathématiques, histoire et géographie ou encore en technologie.

¹⁴ Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré. JORF n°0099 du 27 avril 2013.

¹⁵ Spaëth, V. (2014). Rapport de jury. Option «Français langue étrangère et seconde». Dans B. Blanckeman (dir.), *Rapport de jury. Concours externe du CAPES et CAFEP. Section Lettres* (pp. 194-222). (En ligne), consulté le 14 décembre 2014 http://cache.media.education.gouv.fr/file/capes_ext/78/5/lettres_350785.pdf

En conséquence, la circulaire du 25 avril 2002 intitulée « Missions et organisation des Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage » convertit les CEFISEM en CASNAV. Ces derniers doivent recentrer leur activité et s'efforcer d'apporter des réponses pédagogiques adaptées :

- en développant les actions de formation ;
- en élargissant les ressources documentaires et les outils pédagogiques (les documents pédagogiques doivent être mis à disposition des enseignants par l'intermédiaire des CRDP et des CDDP ; les sites web des académies doivent abriter une page réservée aux CASNAV afin de promouvoir le travail en réseau ; et des groupes de travail doivent être mis en place dans le but d'élaborer des outils pédagogiques, notamment pour l'évaluation et le suivi des élèves) ;
- en conseillant les enseignants et les équipes pédagogiques (la formation des formateurs des CASNAV débute dès l'année suivante avec l'organisation par le CIEP d'un stage national de cinq jours répartis sur deux sessions, en janvier et juin 2002).

On insiste sur la nécessaire distinction entre ZEP et CASNAV ; ces derniers doivent conserver leur vocation d'accompagnement dans la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France :

Ce recentrage signifie clairement qu'il convient de ne pas confondre deux problématiques très souvent assimilées : celle de l'intégration scolaire des populations aux caractéristiques particulières dont il est question ici et celle des zones et réseaux d'éducation prioritaire. L'implantation des classes spécifiques pour les élèves nouveaux arrivants, l'accueil des enfants du voyage sont l'affaire de tous et ne doivent pas être associés aux seuls ZEP et REP.¹⁶

Les CASNAV actualisent les données sur les effectifs et sont des pôles d'expertise pour le pilotage des dispositifs d'accueil. L'objectif est d'apporter une contribution au pilotage académique en vue de mettre en place dans chaque département un dispositif d'accueil prenant en compte l'évolution quantitative et qualitative des besoins. Cette mise en place suppose que les CASNAV développent une collaboration régulière avec les chefs

¹⁶ Circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002. *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV).*

d'établissements, les équipes de circonscription du premier degré, les centres d'information et d'orientation, les services des inspections académiques, du rectorat et de la mission générale d'insertion. Enfin, les CASNAV assurent les interfaces entre l'Éducation Nationale et d'autres services ou réseaux de ressources locales. Il s'agit surtout de favoriser la réussite du projet scolaire des élèves bénéficiaires des dispositifs d'accueil en développant une coopération régulière avec les partenaires institutionnels et associatifs de l'école.

Le *Rapport annuel des Inspections générales* de 2009 présente les CASNAV comme des pôles d'expertise et une particularité française : « L'originalité de la politique française de scolarisation des élèves nouvellement arrivés réside en partie dans le rôle attribué aux CASNAV, uniques en Europe ». L'enquête Eurydice (2009) publiée par la Commission européenne signale pourtant l'existence d'organismes qui ont pour rôle la gestion de la scolarité des EANA et le conseil aux parents nouveaux arrivants dans plusieurs pays : Belgique (communauté flamande), Bulgarie, Autriche et Royaume-Uni (pays de Galles) (p. 16). Il convient néanmoins de souligner que les données d'Eurydice sont essentiellement basées sur les déclarations des pays consultés.

Concernant la situation en France, tous les rapporteurs s'accordent pour dire que les organismes chargés de l'accueil des enfants migrants ne bénéficient pas de moyens comparables sur le territoire :

Le constat général est celui d'une très grande diversité, liée parfois au contexte territorial, le plus souvent à la volonté personnelle de certains recteurs. Cette volonté s'exprime dans la place accordée à cette politique dans le projet académique, dans le rôle donné aux CASNAV, dans les moyens accordés, dans la centralisation ou la décentralisation du pilotage et donc dans le rôle des inspecteurs d'académie, dans l'importance du réseau de dispositifs d'accueil et de scolarisation et dans le suivi assuré par les corps d'inspection (Rapport annuel des Inspections générales, 2010, p. 97).

On retrouve ce même constat chez N. Auger (2010) : « les Académies sont parfois si grandes que ces personnels se trouvent très isolés et pas toujours formés » (p. 15).

Et le *Rapport* (2010) se fait l'écho des opinions recueillies auprès des responsables académiques regrettant « l'absence d'animation du réseau, le manque de lieux d'échanges et de mutualisation ». Bien que certains CASNAV aient développé des sites académiques

qui permettent de présenter quelques pistes pédagogiques, l'ensemble reste bien en deçà des possibilités offertes par le développement de l'internet.

Les personnels des établissements d'accueil ont également pour mission de recevoir les familles afin de proposer une information sur le système éducatif français grâce à des documents élaborés par les CASNAV. Le rapport Eurydice (2009) fait figurer la France en bonne place concernant les recours à des services d'interprétation pour faciliter le dialogue avec les familles. Selon ce même document (page 11), ces ressources seraient fournies par le réseau central ; sur le terrain, cette donnée ne se vérifie pas. Nous n'avons pu constater que des arrangements ponctuels et locaux, possibles le plus souvent grâce à la compétence de personnels issus de l'immigration ou enseignants de langue vivante. Généralement, les parents viennent à l'école accompagnés par une personne de leur entourage capable d'assurer une traduction. Enfin, le rapport Eurydice stipule (page 7) que la France met à la disposition des familles une information écrite en langues d'origine sur le système scolaire. Une fois de plus, ces documents existent localement et ponctuellement mais ne bénéficient pas d'une large diffusion. On peut le regretter car le système scolaire français étant très centralisé, ces documents gagneraient à être conçus à l'échelon national.

La circulaire n° 2012-143 du 2 octobre 2012 concernant les missions et organisation des CASNAV entérine les choix énoncés précédemment et vise à répondre aux nécessités d'uniformisation des moyens alloués sur le territoire et de visibilité des structures d'accueil dans le système scolaire.

Au sein des écoles et des collèges, l'organisation de l'accueil des EANA doit désormais trouver sa place dans le projet d'établissement ; les actions en faveur de ces publics doivent également être mises en lumière à travers le projet académique.

Les personnels des CASNAV conservent leur mission de formation :

- initiale (en lien avec les IUFM) et continue des enseignants ;
- pour les enseignants titulaires qui préparent la certification complémentaire ;
- d'« accompagnement des cadres en assurant l'information et la formation nécessaires à l'exercice du pilotage local des dispositifs », ce qui est une nouveauté. Le texte prend en compte les besoins d'harmonisation au niveau national dans l'organisation des structures d'accueil et les décisions prises

localement, souvent disparates en raison d'une méconnaissance des textes officiels et des publics concernés.

Les CASNAV sont également chargés de recueillir des données chiffrées en réalisant trois fois par an une enquête sur les effectifs d'élèves accueillis ; mais ils doivent dorénavant recenser également les moyens qui sont mis en œuvre pour la scolarisation des élèves allophones. Les auteurs du *Rapport* de 2009 signalaient en effet que les « imprécisions observées dans la circulaire, qui mêle objectifs généraux, conseils pratiques, préconisations et injonctions, sans se référer explicitement aux obligations réglementaires (les programmes et les horaires), permettent à chacun (académie, département, établissement, CASNAV) d'isoler telle ou telle indication [...] et de l'interpréter à sa façon » (Klein et Sallé, p. 59). Bien qu'aucune précision concernant les horaires ne soit apportée en 2012, ces nouvelles dispositions permettront de centraliser les moyens alloués à l'accueil des EANA dans chaque académie, chaque établissement, ce qui devrait permettre d'obtenir des chiffres plus fiables et de mettre à jour les inégalités.

Depuis 2002, les CASNAV avaient déjà pour rôle de mutualiser les ressources pédagogiques en partenariat avec le CNDP et son antenne Ville École Intégration ; cet aspect a été renforcé avec deux axes de développement : une invitation à alimenter le site Éduscol (Portail national des professionnels de l'éducation) afin que les outils élaborés localement sortent de la confidentialité et un encouragement à créer des liens avec les universités pour faciliter les projets de recherche. C. Klein avait constaté que chaque CASNAV produit des documents pédagogiques sans les valoriser ce qui entraîne une redondance de travaux de même utilité du fait de l'absence de gestion des ressources.

3. Organisation actuelle des structures

3.1. Classes vs dispositifs

Les dérives observées sur le terrain depuis les années soixante-dix, et auxquelles les différentes circulaires tentent de remédier, ont causé d'importants préjudices à certains élèves étrangers, qui ont passé plusieurs années dans une classe d'accueil. Les enseignants, trop conscients de leurs responsabilités, n'ont pas su orienter les élèves qui étaient encore en difficulté en français. C'est pour pallier ces dysfonctionnements que la circulaire de 1986 impose la double inscription. Depuis la première circulaire sur la création d'un enseignement pour non francophones dans le secondaire, le législateur proposait deux

solutions de scolarisation : si les élèves sont nombreux, ils sont inscrits dans une « classe d'adaptation »¹⁷ ou « classe d'accueil »¹⁸. « Dans le cas où la dispersion des élèves ne permettra pas leur regroupement en classe d'accueil, des enseignements spécifiques de français seront mis en place »¹⁹. Sur le terrain naissent les expressions « classe fermée » et « classe ouverte » qui correspondent aux deux dispositifs proposés. Cette liberté laissée à l'appréciation des instances académiques a donné lieu à une véritable querelle parmi les acteurs du système éducatif : « Le principal débat, à la fois idéologique et pédagogique, est celui de l'« ouverture » et de la « fermeture » des deux modèles d'organisation » (*Rapport annuel des Inspections générales*, 2010, p. 106)

Ces deux types de structures existent encore sur le territoire, avec une prédominance des dispositifs ouverts (ces derniers étant en accord avec les textes officiels). En effet, les circulaires ministérielles de 2002 orientent très nettement vers l'accueil en classes ouvertes : les élèves « doivent bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement proposé en classe ordinaire » grâce à la mise en place d'un « emploi du temps individualisé »²⁰. On voulait mettre un terme aux filières qui s'étaient parfois créées : « jusqu'aux années 2000, les élèves allophones restaient souvent scolarisés plusieurs années consécutives dans les classes d'accueil, sans réels contacts avec le milieu scolaire ordinaire » (Cortier, 2007, p. 146). Ce discours doit néanmoins être nuancé car bien que ces dérives aient existé, elles sont restées des exceptions. Si des classes d'accueil fonctionnent encore aujourd'hui selon un système fermé, on ne voit jamais d'élèves complètement privés de contact avec des francophones. Ces classes peuvent aussi être un espace privilégié pour les élèves allophones qui sont au départ en situation d'insécurité linguistique. Des années soixante-dix à aujourd'hui, les spécialistes ne tranchent pas : selon L. Porcher, qui a très tôt publié des rapports sur la question, il faut « avoir le courage d'indiquer qu'aucune des deux solutions (présence ou absence des classes spéciales) n'est véritablement satisfaisante » car elles présentent toutes deux des avantages et des

¹⁷ Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973. *Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans.*

¹⁸ Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986. *Apprentissage du français par les enfants étrangers nouvellement arrivés en France.*

¹⁹ Ibid.

²⁰ Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002. *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages.*

inconvenients (Porcher 1978, p. 124). En 2009, C. Klein signale encore que l'« évaluation de l'efficacité des différents modèles d'organisation n'a pas été conduite » (*Rapport annuel des Inspections générales*, 2010, p. 108). Il n'existe, en effet, aucune recherche approfondie sur l'impact cognitif et linguistique engendré par ces deux options ; mais dans les deux cas, le constat est identique : qu'ils soient entrés en classe ordinaire dès les premières semaines de scolarisation ou après plusieurs mois voire une année de formation en français, les élèves ne sont pas encore en mesure de s'impliquer oralement dans les interactions de la classe ordinaire. L'organisation et les horaires accordés aux classes ou structures d'accueil restent d'ailleurs très flous dans les circulaires nationales qui fixent un minimum de douze heures de français dans le second degré. La décision du législateur de proposer un seuil minimal pose le problème de l'interprétation par les instances académiques et les chefs d'établissement qui envisagent trop souvent ce seuil comme un idéal à atteindre. Ainsi, C. Klein affirme-t-elle que ces « imprécisions [...] permettent aux acteurs d'isoler telle ou telle indication et d'interpréter le texte. Dans la réalité, on observe alors des formes d'organisation disparates, sans que quiconque n'en ait validé la pertinence pédagogique [...] ce qui est problématique au niveau de l'égalité des chances » (2010, p. 104).

3.2. Anciennes CLA, nouvelles UPE2A

En termes de dénomination, l'Éducation Nationale, n'a pas su inventer des termes justes et durablement adoptés par l'ensemble des acteurs. Les enseignants opposent par exemple « classe d'accueil » et « dispositifs » alors que les textes officiels ne présentent jamais la scolarisation des élèves étrangers en ces termes. Les classes de collège sont donc diversement nommées : CLA (classe d'accueil), classe P.A. (primo-arrivant), classe FLS, classe ENAF, DAI, voire 6ème CLA ! À la suite des recommandations de C. Klein (2009, p. 179), la circulaire de 2012 préconise d'appeler ces structures « UPE2A » pour « unité pédagogique pour élèves allophones arrivants ». On discerne dans les deux premières lettres « UP », une volonté de regrouper sous un même sigle les structures pour élèves à besoins particuliers ; paradoxalement, les UPI (Unités pédagogiques d'intégration) qui accueillaient les élèves atteints de déficiences sensorielles, motrices ou de troubles importants des fonctions cognitives, sont devenues en 2010 des ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire)...

On peut également s'étonner de la relation ainsi établie entre élève porteur de handicap et élève allophone. C. Mendonça-Dias (2012, p. 39) a montré que les élèves nouvellement arrivés ne relèvent pas du handicap grâce à la définition donnée dans la Loi de 2005²¹ : « Constitue un handicap au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ». Avec le terme d'« altération » on voit bien que le lien entre les deux situations ne peut être établi : les élèves allophones subiraient-ils une altération de la parole en passant la frontière ? Phénomène physique ou représentation de l'allophone comme celui qui est privé de parole ? Bien que de nombreux auteurs aient dénoncé l'usage de formules négatives pour désigner les EANA, le législateur continue de proposer des appellations lourdes du poids des représentations. De plus, et sans anticiper sur la question des différentes disciplines de « français » que nous approfondirons dans une deuxième partie, notons que les épithètes « durable ou définitive » viennent en contradiction avec la définition du français langue seconde (voir partie II, chapitre 1) qui est donnée par le Ministère de l'Éducation Nationale. En effet, le seul texte programmatique publié pour les nouveaux arrivants définit le « français langue seconde » comme « domaine pédagogique de transition [...] domaine appelé à disparaître dès lors que l'élève a acquis le niveau de compétence attendu pour suivre une scolarité normale dans une classe du cursus ordinaire » (M.E.N., 2000, p. 5). Alors, difficulté transitoire amenée à disparaître ou déficience durable ? Le caractère instable de ces définitions reflète les réelles difficultés de terrain. C'est la raison pour laquelle C. Klein choisit de parler de « handicap linguistique » (2009, p. 173) ; selon elle, il faut apporter des réponses aux obstacles rencontrés par les élèves dans les moments charnières que sont les examens, en particulier l'épreuve anticipée de français pour les lycéens. Elle propose d'utiliser des mesures existantes pour certains élèves comme le droit à un tiers-temps ou à un dictionnaire pour pallier les difficultés que les élèves auraient encore en langue française. L'ensemble se heurte à un manque de souplesse de l'Éducation Nationale : faut-il définir les EANA comme porteurs de handicap pour faciliter l'accès aux examens ? Dans ce cas, quelles

²¹ Loi n° 2005-102 « Pour l'égalité des droits et des chances, pour la participation et pour la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005.

lectures des textes officiels feront les différents acteurs ? Le risque est grand que les élèves soient, une fois de plus, définis de façon négative, par cette langue qui fait défaut ; or, nous voyons là une évidente contradiction entre la situation de handicap et celle des apprenants de français qui, non seulement, ne perdent pas leur langue en arrivant, mais s'enrichissent très vite d'une « interlangue »²², cet état intermédiaire encore trop souvent vu comme un « handicap linguistique » et qui tendra, lui, à s'effacer pour laisser place à une nouvelle personne enrichie d'une autre langue-culture. Mais quelle est la durée de ce processus ? Combien de temps faut-il pour ne plus être EANA ? Pour le savoir, interrogeons la définition d'« élève nouvellement arrivé » ou « élève allophone arrivant ».

3.3. EANA : de qui parle-t-on ?

Ces élèves ayant été souvent rebaptisés, on peut comprendre que ce public reste « souvent mal identifié, même au sein de l'institution » (*Rapport IGEN*, 2010, p. 94) : les circulaires des années soixante-dix portent sur les « enfants étrangers », celles de 1986 introduisent l'expression « enfants étrangers nouvellement arrivés en France » qui a progressivement remplacé l'appellation « primo-arrivant » (*Documents d'accompagnement aux Programmes* de 1996) très répandue mais largement critiquée. En 2001, dans son discours d'ouverture des « Journées nationales d'étude et de réflexion sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France », le Ministre choisit « élèves nouvellement arrivés en France ». Selon N. Auger (2010), cette désignation avait l'avantage de ne pas insister sur la xénité de ces élèves et de les présenter comme les autres, la seule différence étant leur arrivée récente en France (p. 18). Notons que le sigle « ENAF » est peut-être parlant pour les spécialistes mais manque de clarté pour les personnels de l'Éducation Nationale et les parents eux-mêmes. Récemment, la circulaire d'octobre 2012 sur l'« Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés » a introduit l'adjectif « allophone », dont on pressent qu'il a été choisi par opposition au privatif « non francophone » et dans un but de valorisation des savoirs linguistiques antérieurs. Cette inflation de qualificatifs donnera sans doute lieu à un nouveau sigle dans un futur proche. Toutefois, ces différentes appellations ne répondent pas à la question de la durée de scolarisation dans une structure d'accueil : quelle interprétation sera donnée à la formule « nouvellement arrivés » ? Bien

²² Définie par G. Lüdi et B. Py comme l'« ensemble des connaissances intermédiaires qu'un sujet a d'une langue seconde qu'il est en train d'apprendre » (2003, p. 114)

que la question soit posée par les rédacteurs du *Rapport annuel des Inspections générales* (p. 94) : « La durée pendant laquelle l'élève peut être qualifié de « nouvellement arrivé en France » demande aussi à être clarifiée » ; ils préconisent de ne pas légiférer : « l'élève bilingue doit être pris en charge spécifiquement et sur une durée certes variable, mais qu'il n'est pas possible de fixer a priori et de manière rigide » (p. 134). Ainsi le législateur reprend-il cette idée dans la circulaire la plus récente « plusieurs années peuvent être nécessaires à l'acquisition d'une langue, pendant lesquelles un accompagnement doit être assuré » (n° 2012-141) tout en précisant « Sauf situation particulière, la durée de scolarité d'un élève dans un tel regroupement pédagogique ne doit pas excéder l'équivalent d'une année scolaire ». On a remarqué dans le passé certaines dérives liées à l'exégèse des textes officiels ; faute de parvenir à un niveau jugé suffisant, les élèves ont pu être maintenus deux voire trois ans dans les structures d'accueil. Aujourd'hui encore, les enseignants de CLA/UPE2A et les chefs d'établissement témoignent de l'existence de demandes de replacer en structure d'accueil des élèves orientés en classe ordinaire sous le prétexte qu'ils ont encore des difficultés. Une réglementation était donc indispensable. En revanche, sur le terrain, nous avons entendu certains acteurs utiliser la limite de durée de deux ans de scolarisation en structure d'accueil pour les EANA en collège pour refuser un suivi et une prise en charge des difficultés de certains élèves arrivés en France depuis plus de deux ans. On voit ainsi la difficulté de prévenir la variété des interprétations au sein de chaque établissement en l'absence d'une formation solide des enseignants et des cadres. Rares sont les définitions qui ont le mérite d'aborder tous les aspects de la question de manière concise. G. Vigner (2009) propose une définition qui envisage l'apprentissage du français comme un futur proche :

Un ENA est donc un élève qui va aborder le français, langue qui lui est étrangère, comme langue de scolarisation, dans un statut qui ne saurait se confondre avec celui de langue étrangère et qui à ce titre ne saurait relever des seules techniques d'apprentissage en usage dans les langues étrangères (p. 12)

abordant la question en termes d'évaluation diagnostique. Par ailleurs, de nombreux commentateurs critiquaient l'appellation « non francophones » apparue dès 1973 pour son caractère négatif (Auger, 2010 ; Hélot, 2007, p. 92) qui ne recouvrait pas la pluralité des situations de ces élèves (on peut être francophone à différents niveaux de compétences : voir notamment les échelles du *CECRL* qui vont de A1 à C2 et recouvrent des réalités

variées) et les définissait par la négative, sans référence aux savoirs acquis antérieurement. Enfin, la dernière définition donnée par la DEPP indique une durée d'un an de scolarisation en France :

Aujourd'hui, sont concernés par ces mesures tous les élèves de plus de six ans arrivés récemment en France (depuis moins d'un an), dont la maîtrise de la langue française ou des apprentissages scolaires est insuffisante pour intégrer immédiatement une classe du cursus ordinaire correspondant à leur âge (Note d'information n° 12.01 de mars 2012).

Bien que cette définition apporte des précisions, les questions posées par le *Rapport des Inspections générales* de 2009 restent entières. C. Klein affirme que la vraie question porte sur le niveau constaté des élèves à leur arrivée : « sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages » ; cette indication, combinée à la notion d'arrivée récente, permet une réelle identification du public. C'est la problématique majeure de la scolarisation des EANA : en quoi les besoins des élèves nouvellement arrivés se distinguent-ils de ceux des autres élèves qui ne possèdent pas cette « maîtrise suffisante » et en quoi la mise en œuvre de moyens particuliers est-elle justifiée ? (2009, p. 94). En effet, jusqu'à quand un élève peut-il bénéficier d'une aide personnalisée ? Faut-il donner aux nouveaux francophones le statut d'handicapés pour qu'ils bénéficient d'un avantage lors des examens ? « Mais vous savez bien que rien ici-bas ne peut prétendre à l'existence tant que ça n'a pas reçu de nom... » écrit N. Sarraute dans *L'usage de la parole* (1980, p. 76). Malgré les efforts entrepris depuis de début du siècle et la rédaction de deux rapports à sept ans d'intervalle, l'Éducation Nationale n'a pas encore trouvé les mots justes pour cadrer les possibilités d'accueil offertes aux élèves qui arrivent en France.

3.4. L'absence de chiffres

Ces approximations quant aux définitions des structures mises en place et des publics eux-mêmes entraînent des difficultés administratives : produire des enquêtes et suivis de cohorte fiables devient périlleux. Plusieurs chercheurs ont dénoncé depuis les années quatre-vingt-dix (Grimaldi, 1999 ; Klein, 2009) l'absence de suivi des élèves arrivants. Même s'il n'est pas possible d'anticiper le volume des flux migratoires, des données sur le nombre d'arrivants permettraient de cibler les besoins en structures d'accueil. Un grand pas a été fait depuis 2002 avec la création des CASNAV dont les personnels ont été chargés de

réaliser une enquête trimestrielle sur les effectifs d'élèves repérés et évalués ainsi que les taux de prise en charge en fonction des besoins constatés. Pourtant, C. Klein affirme dans son rapport de 2009 que ces chiffres ne sont pas fiables ; comme nous l'avons dit, la définition des publics concernés pose question : les CASNAV recensent les élèves repérés et évalués en indiquant s'ils sont pris en charge par une structure d'accueil ou inscrit dans une classe ordinaire (avec ou sans soutien). Comment les personnels des CASNAV décident-ils d'intégrer (ou non) certains élèves dans leurs statistiques ? La note d'information de 2012 propose pour la première fois un tableau présentant le nombre d'élèves accueillis dans les différents types de structures :

Tableau I, 1 : Les élèves de collège selon la structure d'accueil, en 2010-2011. France métropolitaine + DOM.²³

Type de classe	CLA	CLA-NSA	Modules d'accueil temporaires	Classes du cursus ordinaire avec soutien	Classes du cursus ordinaire sans soutien	Total
Collège	8934	1227	1112	3468	1421	16162

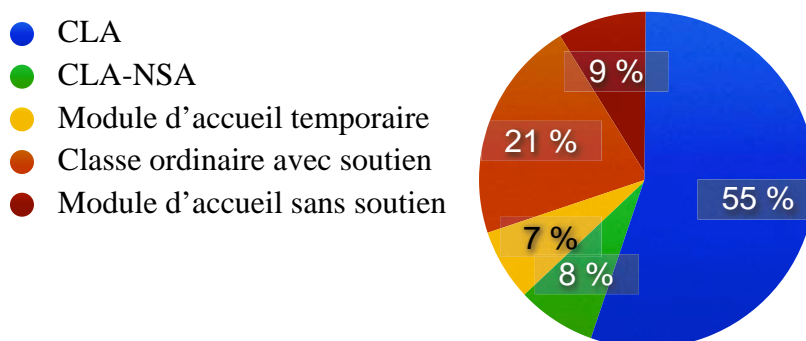
Pour le niveau collège qui nous intéresse, ce tableau présente cinq entrées qui permettent de comparer les structures. Le nombre de « Modules d'accueil temporaires » mis en place montre que l'Éducation Nationale doit se préparer à réagir rapidement en fonction des besoins induits par les flux migratoires. Mais la colonne « Classes du cursus ordinaire sans soutien » pose plus de questions d'interprétation : les élèves inscrits dans les classes ordinaires, l'étaient-ils par défaut parce que leurs résultats aux évaluations ont montré qu'ils avaient un niveau suffisant pour y être intégrés ? En effet, les chiffres indiquent aussi que le nombre de structures fait encore défaut malgré les progrès. En outre, la question de la durée pendant laquelle un élève est considéré comme EANA reste entière. Depuis combien de temps sont arrivés les élèves comptabilisés dans la rubrique « Classe ordinaire avec soutien » étant donné que les élèves doivent être suivis tant que les difficultés de langue ne sont pas complètement résolues ? Certaines académies proposent un accueil en deux ans de manière très structurée : à l'arrivée, on est inscrit en CLA 1 et l'année suivante en CLA 2. Comment les personnels signalent-ils les effectifs de CLA 2 ? Et comment mettre ces chiffres en regard avec ceux des académies qui proposent un système d'accueil sur un an ? L'évaluation diagnostique, elle-même, est sujette à caution : devant

²³ MEN-DEP (2012, mars). Les élèves nouveaux arrivants non francophones. *Note d'information*, 12-01.

l'inexistence de documents d'évaluation nationaux, chaque académie a mis en place ses propres tests. L'ensemble des compétences n'est pas toujours pris en compte ; mais surtout, les exemples aberrants ne manquent pas, comme cette académie qui oriente les élèves sans les évaluer personnellement, à partir d'un simple entretien avec la famille. J.-C. Rafoni (2007) écrit qu'il ne faut pas surinvestir les résultats de ces tests car certains enfants ne sont pas au mieux au moment de leur arrivée, la marge d'erreur est importante (p. 196). De notre côté, nous avons vu dans une structure pour très grand débutants un élève qui avait un bon niveau en français oral (dont l'écrit était satisfaisant aussi selon l'enseignant en charge de la structure). Par ailleurs, l'Académie de Paris est la seule à déclarer une prise en charge de 100 % des élèves repérés, or le hasard nous a fait rencontrer un élève qui y a attendu une place durant trois mois au cours de l'année 2011-2012 (période à la suite de laquelle il a déménagé dans une autre académie). Quel crédit apporter à ces déclarations ? À titre d'exemple, C. Mendonça-Dias (2011, p. 48) montre que les chiffres de l'académie d'Amiens pour l'année 2008-2009 sont erronés : la DEPP donne le nombre de 920 élèves nouvellement arrivés alors que le CASNAV en a testé 394. Cet écart est probablement exceptionnel mais il révèle la réalité du terrain et la nécessité de procéder à une harmonisation nationale. C. Klein parle d'un manque d'expertise des CASNAV (2009, p. 100) mais les formateurs ne sont pas recrutés pour leurs compétences administratives et les tâches qui leur incombent sont d'une grande diversité.

Malgré ces imprécisions, voyons rapidement ce que l'on peut retenir des enquêtes chiffrées sur les EANA. Selon C. Klein et les informations apportées par la dernière *Note d'information* (12.01 de mars 2012) 38 100 élèves ont été accueillis pour l'année 2010-2011. Cet effectif représente 3,7 pour mille de l'ensemble des élèves scolarisés de 6 à 16 ans mais C. Klein remarque que les établissements privés accueillant une infime minorité d'EANA, « il serait plus juste de calculer l'indice de densité sur l'effectif de l'enseignement public ». Nous arrivons donc à 5,1 pour mille, ce qui n'est pas négligeable. Pour le premier cycle du secondaire, les 16 200 représentent 6,2 pour mille en 2012 répartis comme suit dans les structures d'accueil :

Graphique I, 1 : Répartition des élèves de collège selon la structure d'accueil ; données 2010-2011 (DEPP).



Sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, « un ENAF sur six serait scolarisé dans une classe ordinaire sans soutien spécifique » (IGEN, 2010, p. 96). Pour le collège, les chiffres tombent à un EANA sur douze selon les données de 2010. Les élèves ne bénéficiant pas de soutien se concentrent effectivement à l'école primaire et au lycée. Le rapport de 2009 (page 24) indique que la prise en charge est très inégale selon les académies, mais que les taux indiqués par la DEPP concernant les élèves non accueillis doivent être interprétés avec prudence.

Enfin, le Ministère ne possède aucun chiffre concernant le devenir des EANA dans le système éducatif français, ce qui implique que les structures d'accueil fonctionnent depuis plus de quarante ans sans qu'une évaluation ait pu être menée. Une telle enquête est complexe car elle implique de prendre en compte de nombreux paramètres : type de structures, moyens alloués, nationalités, âge et scolarité antérieure des élèves, flux migratoires, lieux d'implantation des structures sans oublier le niveau socio-économique des familles.

3.5. L'attente de place et ses conséquences pédagogiques

Pour quelques élèves, les tests attestent d'un niveau suffisant pour entrer directement en classe ordinaire sans soutien spécifique ; parfois, les chefs d'établissement décident donc de ne pas les signaler. D'autres font partie des élèves qui ne bénéficient d'aucun accueil malgré les besoins. Quel devenir pour ces élèves non pris en charge ? Nous avons pu observer des établissements dans lesquels, les structures d'accueil étant saturées, les élèves arrivant en cours d'année étaient placés provisoirement dans une classe ordinaire. L'élève attend donc qu'une place se libère dans la structure d'accueil. Mais lorsqu'il est grand

débutant en français, que faire en classe ordinaire ? Difficile pour les enseignants de proposer un travail ; l'acquisition des premières compétences pour « devenir élève » (savoir se comporter en élève, répondre aux sollicitations de l'enseignant, rendre un travail demandé, etc.) est retardée. Les enseignants ne savent pas ce qu'ils peuvent exiger de l'élève, celui-ci peut développer une attitude de passivité devant les tâches de l'école ; il n'est pas concerné. M. Verdelhan-Bourgade (2002) parle de « sauve-qui-peut général » (p. 46) face à ces situations et affirme qu'elles entraînent

le mécontentement des enseignants devant l'absence de propositions didactiques, de matériels scolaires, méthodes, manuels, et devant les échecs de l'apprentissage. Cela conduit à leur découragement, se traduisant par des pratiques d'abandon : élèves auxquels on donne un dessin à colorier pendant que les autres font des maths (p. 47).

Ainsi, même s'il est placé dans une structure d'accueil au bout de quelques mois, les mauvaises habitudes peuvent être installées ; tout un travail de reconquête est à entreprendre. En 2001, le Haut Conseil à l'Intégration (2001) signalait :

Pour les enfants de 6 à 16 ans, le problème majeur est le nombre insuffisant de classes d'initiation et d'accueil. Ceci oblige à orienter certains enfants vers des classes ordinaires, ce qui a toute chance d'entraîner l'échec scolaire et, dans certains cas, la sortie de l'enfant du système. Ce phénomène est encore aggravé pour les enfants qui entrent sur le territoire en cours d'année scolaire, les classes d'accueil étant dans certaines régions saturées dès le premier trimestre (page 54).

L'enquête de la DEPP de décembre 2001 révèle que plus de six cents élèves sont en attente de scolarisation en France et dans les DOM. Ce phénomène touche particulièrement les élèves de quinze ou seize ans débutants en français, pour qui l'intégration scolaire pose de plus grandes difficultés. La sociologue C. Schiff (2003, p. 32) parle d'une attente de six mois pour certaines académies. Le risque est donc lourd pour ces élèves qui ne trouvent pas de place en structure d'accueil, ce qui est fréquent au cours du troisième trimestre ; dans le secondaire, les adolescents doivent parfois attendre la rentrée suivante pour être scolarisés. Enfin, lorsque des élèves isolés géographiquement sont recensés, certaines académies affectent des heures supplémentaires pour l'accompagnement mais leur « efficacité réelle est sujette à caution » selon l'Inspection générale (2010, p. 107).

4. Les préconisations des instances européennes pour l'accueil des migrants

Depuis 1957, la Division des Politiques linguistiques à Strasbourg conçoit des instruments pour le développement et l'analyse des choix linguistiques en Europe. Quarante ans plus tard, le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) à Graz est créé ; il a pour mission de les mettre en œuvre.

Ces deux instances définissent des principes d'orientation pour le développement de l'apprentissage des langues, dans l'optique d'une construction européenne basée sur le respect des langues et des cultures de ses membres tout en favorisant leur mobilité. Pour cela, elle publie des *Recommandations*, des *Résolutions* et des *Directives* en faveur d'un apprentissage des langues pour tous et tout au long de la vie, centré sur l'apprenant et lié à la promotion du plurilinguisme et une communication interculturelle.

Dès 1977, le Conseil de l'Europe s'engage pour une meilleure scolarisation des enfants migrants avec la Directive du 25 juillet :

Article 2 : Les États membres prennent, conformément à leurs situations nationales et à leurs systèmes juridiques, les mesures appropriées afin que soit offert sur leur territoire, en faveur des enfants visés à l'article 1er, un enseignement d'accueil gratuit comportant notamment l'enseignement, adapté aux besoins spécifiques de ces enfants, de la langue officielle ou de l'une des langues officielles de l'État d'accueil. Les États membres prennent les mesures nécessaires pour la formation initiale et continue des enseignants qui assurent cet enseignement.

La directive précise en outre que ces dispositions doivent être mises en place dans un délai de quatre ans.

Parallèlement, le Conseil de l'Europe se positionne sur l'enseignement des langues des familles qui se déplacent dans les pays membres avec la *Circulaire du 6 août 1977 sur la circulation des travailleurs migrants* à travers laquelle les États s'engagent à mettre en place « un apprentissage accéléré de la langue du pays d'accueil et à faciliter, si possible dans le cadre de l'école et en liaison avec le pays d'origine, un enseignement de leur langue maternelle et de leur culture (en coopération avec les États d'origine) ». En France, bien que de nombreux migrants arrivés à une date antérieure n'aient pas bénéficié d'un accueil adapté, des décisions sont prises dès avant les directives européennes (la création des CLIN date de 1970 et les accords avec les différents pays d'origine des migrants pour

l'enseignement des ELCO vont de 1973 à 1981) ; le pays respecte donc largement les préconisations du Conseil de l'Europe.

Dans le même temps, la Division des politiques linguistiques a pour tâche de développer des instruments de planification linguistique en Europe.

Durant les décennies 1960 et 1970, le modèle du *Threshold level* et son pendant français le *Niveau Seuil* ont eu une grande influence sur l'enseignement des langues avec le développement de méthodes audiovisuelles. Les années 1980 marquent un changement avec la diffusion de l'enseignement des langues à des fins de communication. Puis, avec l'entrée d'un grand nombre de pays dans le Conseil de l'Europe au cours des années 1990, l'organisation réaffirme l'objectif d'une éducation plurilingue et pluriculturelle dans le but de permettre la mobilité des personnes dans l'espace européen. La *Recommandation R(98) 6 du Comité des Ministres aux États membres concernant les langues vivantes* préconise la mise en œuvre de politiques éducatives pour « promouvoir le plurilinguisme à grande échelle ». Il s'agit de développer les échanges, l'apprentissage précoce des langues, l'utilisation des langues étrangères dans les disciplines non linguistiques, en aménageant une continuité curriculaire dans l'offre éducative et en encourageant les institutions à utiliser le *Cadre européen commun de référence* pour la mise en place de leurs politiques linguistiques. Ce sera chose faite en 2001, avec l'année européenne des langues et le lancement concomitant du *Cadre* (qui présente des standards pour élaborer des programmes et des dispositifs d'évaluation et propose des exemples de descripteurs sur six niveaux de compétences), du *Portfolio européen des langues* et d'une Journée européenne des langues le 26 septembre de chaque année.

Le Centre européen pour les langues vivantes a ensuite débuté une série de programmes destinés à publier des instruments pratiques : utilisation du *Cadre*, formation des enseignants à la compétence de communication interculturelle, aux TICE ou encore à l'éveil aux langues.

4.1. Action actuelle de l'Europe

Au cours du Troisième sommet de Chefs d'État et de Gouvernement en 2006, est réaffirmée la nécessité de renforcer la cohésion sociale et de promouvoir la réussite scolaire en passant par le développement des capacités de lecture et d'écriture des

apprenants dans les langues de scolarisation. Le sommet aboutit à la Résolution 1 740 (2006) « Place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire » pour favoriser l'enseignement des langues maternelles des jeunes Européens lorsque celle-ci n'est pas la langue officielle de l'État dont ils sont ressortissants. Dans le même temps, le CELV publie plusieurs brochures sur l'utilisation des langues vivantes dans les disciplines non linguistiques. En France, les classes européennes se développent, essentiellement dans les lycées, mais elles intègrent peu d'EANA (MEN-IGEN, 2010, p. 94).

L'Europe et en particulier la France, a du mal à enrayer les difficultés scolaires des élèves issus de l'immigration. Dans le *Livre vert* de 2008²⁴, la Commission rappelle que cette préoccupation n'est pas nouvelle :

Dans un rapport publié en 1994, la Commission a souligné les risques pouvant émaner d'une absence d'amélioration des perspectives scolaires des enfants migrants : l'aggravation des disparités sociales, qui se transmettent de génération en génération, la ségrégation culturelle, l'exclusion de communautés et les conflits inter-ethniques. Ces risques restent d'actualité (page 3).

Et les rédacteurs ajoutent :

L'enquête PISA de l'OCDE sur les aptitudes scolaires moyennes des jeunes de quinze ans confirme que les résultats des élèves immigrants dans cette tranche d'âge sont systématiquement moins bons que ceux des élèves originaires du pays d'accueil dans les matières testées (page 6).

Mais le constat le plus alarmant de la Commission est celui de la reproduction des difficultés scolaires chez les enfants nés dans le pays d'adoption : « dans certains pays, l'écart de performance dans chacun des trois domaines évalués se creuse encore entre les immigrants de première génération et ceux de deuxième génération » (page 8). Enfin, « L'étude PISA montre que les résultats scolaires sont moins bons dans les écoles où il y a une forte concentration d'élèves immigrants » (page 11). Ces bilans inquiétants ont récemment donné lieu à la *Résolution* du Parlement européen du 2 avril 2009 sur l'éducation des enfants de migrants qui

demande aux gouvernements des États membres de garantir une éducation aux enfants des migrants légaux, y compris l'enseignement des langues officielles du pays

²⁴ Commission des communautés européennes (2008). *Livre vert. Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*. Bruxelles.

d'accueil ainsi que la promotion de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine (alinéa 8) [et] estime qu'il est essentiel que les parents des enfants migrants, notamment leurs mères, soient impliqués dans les programmes d'enseignement des langues officielles du pays d'accueil, afin que les enfants ne se retrouvent pas en marge de la société et afin de les aider à s'intégrer au système scolaire (alinéa 9).

C'est dans cette perspective que la France a lancé dès 2008 une opération intitulée « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » à titre expérimental dans douze départements. Cette offre, correspondant à des besoins réels, a été reconduite chaque année et concerne soixante-quatre départements en 2012-2013. Les enseignements y sont assurés à 72,5 % par des enseignants, très majoritairement des CLIN et de CLA.²⁵ Cette opération fait partie d'un ensemble de solutions à trouver pour permettre aux enfants migrants de première ou de deuxième génération d'accéder à des formations de haut niveau d'exigence. La Commission européenne souligne dans le *Livre vert* de 2008 que la discrimination passe aussi par une orientation scolaire qui a du mal à évaluer les difficultés des élèves : « une forte concentration d'élèves immigrants observée dans certains pays dans des écoles spécialisées pour élèves handicapés constitue un cas d'extrême ségrégation » (page 11).

4.2. Réalités de l'accueil dans les autres pays européens

Avec l'affluence des migrants au cours de la deuxième moitié du XXe siècle, de nombreux pays européens ont ouvert des structures d'accueil. Comme en France, les initiatives ont souvent tardé à se concrétiser. En Belgique, par exemple, il faut attendre 1988 pour que les autorités présentent un programme expérimental de « classes de français intensif pour primo-arrivants » (engagé pour une durée de cinq ans). Il consistait en un enseignement interculturel dans trois établissements secondaires de l'agglomération bruxelloise. Les trois écoles ont continué à fonctionner malgré l'abandon du projet en 1993 « mais elles étaient loin de pouvoir répondre aux nécessités en la matière (dans les écoles de Bruxelles, un jeune sur deux est d'origine étrangère) » (Collès et Maravelaki, 2003, p. 121). Les élèves étaient souvent scolarisés dans les Centres de la Croix Rouge.

C'est seulement en 2001 qu'est publié un décret, extrêmement attendu par les acteurs de l'éducation, qui valide la création d'un encadrement scolaire appelé « classes passerelles »

²⁵ <http://eduscol.education.fr/cid49489/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-reussir-l-integration.html>

sous forme de classes spécifiques pour les nouveaux arrivants. Les élèves y sont scolarisés pour une durée d'une semaine à six mois (exceptionnellement un an) et suivent au minimum quinze périodes hebdomadaires de français et huit périodes de mathématiques et de sciences. En Belgique aussi les enseignants déplorent que ces mesures aient été prises sans aucun accompagnement didactique : ni programme, ni matériel pédagogique. Le décret de 2001 instaure un « Conseil d'intégration » qui a pour tâche de définir la classe vers laquelle l'élève sera dirigé après son passage par la classe passerelle ; l'instauration de ce Conseil a permis une vraie réflexion sur l'orientation des élèves car les chiffres révélaient une surreprésentation des élèves migrants dans les filières professionnelles. C'est également le cas en Allemagne, qui accueille la grande majorité des élèves migrants (ainsi que les deuxièmes générations) dans les Hauptschulen, filière la moins prestigieuse du système scolaire. En 1999, « les élèves immigrants représentaient 9,4 % de la population scolaire totale, mais 15 % de l'effectif des écoles spécialisées » (*Livre vert*, 2008, p. 11). C. Perregaux (2008, p. 58) pense que chaque société développe un « habitus » d'accueil ; ainsi, la question de la scolarisation des nouveaux arrivants est souvent liée à celle de l'accueil des élèves porteurs de handicap, dans une logique de « rapport à l'autre » qui voit une fois de plus les migrants à partir de leurs manques et non selon leurs ressources. Dans ce cadre, la Suisse dont la population comptait 22 % d'étrangers en 2007, est représentative de ces « habitus » à travers l'influence qu'elle subit de la part de ses pays voisins ; en effet, les vingt-six Cantons ont adopté des procédures différentes pour l'accueil des élèves migrants. Dans le Canton de Zurich, par exemple, les élèves migrants sont accueillis dans des classes fermées avant de rejoindre les élèves germanophones. Le cas extrême correspondant à ce principe est illustré par le modèle néerlandais décrit par M. Raynal dans sa présentation du collège Nova de La Haye (2008). L'établissement regroupe 2 700 élèves de cinquante nationalités de douze à seize ans répartis sur quatre sites. Les élèves suivent une première phase d'enseignement qui dure une année scolaire comprenant vingt heures de néerlandais par semaine ainsi que des enseignements généraux. Au début de la deuxième phase, le bagage cognitif des élèves est évalué afin de les orienter dans une filière professionnelle ou de les préparer à des études plus longues. Au terme de chaque période de six semaines, les élèves ont un entretien avec l'équipe pédagogique de manière à ajuster les enseignements proposés. Jusque-là, rien de très différent de ce que nous connaissons, mais l'auteur ajoute : « Il n'y a pas d'enfants

néerlandais “d’origine” dans l’école, mais des rencontres sont organisées avec d’autres écoles dites “blanches”. En effet, ces établissements sont qualifiés d’“écoles noires” ».

Poursuivant notre contour de Suisse, notons que l’Italie a longtemps suivi une logique intégrative en accueillant tous les élèves dans les classes habituelles en proposant un accompagnement ; mais depuis 2010, les élèves étrangers doivent passer un test afin de définir leur niveau en italien, ce qui leur accorde (ou pas) le droit de s’inscrire dans une école italienne. Ce test qui peut sembler légitime a en réalité été instauré par la Ligue du Nord afin de réduire les possibilités d’accès aux élèves migrants. Les écoles devront se doter de classes passerelles mais aucun élève ne pourra s’inscrire au-delà de la date du 31 décembre de chaque année scolaire (Elamé, 2009). La France, comme nous l’avons vu, propose des mesures mixtes. De la même façon, dans le Canton de Genève, des classes à plein-temps ont été créées en 1968 pour les élèves de douze à quinze ans : elles reçoivent onze élèves au maximum qui doivent passer dans une classe régulière dans les meilleurs délais. La priorité est donnée à l’enseignement du français avec dix séances de quarante-cinq minutes par semaine ; l’horaire est complété par des cours de mathématiques, d’anglais, d’histoire-géographie et parfois d’allemand, ainsi que des cours de langue maternelle (albanais, arabe, espagnol, turc et portugais) à raison de trois heures par semaine (Gianalda, 2009, p. 15). Néanmoins, les polémiques sont toujours d’actualité : trop souvent les parents craignent que la présence d’élèves migrants dans les classes ne fasse baisser le niveau, mais la Constitution ne permet pas de créer des classes séparées. C’est pour cette raison que le Canton de Zurich a mené une réflexion de manière à modifier son système d’accueil, mettant en place le projet QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen) qui propose une collaboration avec les familles et un enseignement des langues premières. Autre évolution, à Bâle, le professeur de langue et culture d’origine fait partie du corps enseignant. Ces modèles d’intégration se basent sur les résultats scolaires très positifs des élèves qui connaissent bien leur première langue de socialisation : « ce sont les enfants qui ont une bonne connaissance de la première (langue) qui obtiennent de meilleurs résultats dans la deuxième » (Lüdi et Py, 2003, p. 72). M. Akkari (2009) affirme qu’en Suède,

dès qu’il y a trois enfants bilingues qui ont la même langue maternelle dans une école, la commune met en place un accompagnement à ce bilinguisme. En Finlande,

dans les régions frontalières avec la Russie, le même type d'accompagnement est proposé aux enfants dont les familles parlent russe.

Pour la France, le rapport Eurydice de 2009 sur *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe* précise que les résultats obtenus par les élèves dans les enseignements de langues et cultures d'origine apparaissent sur les relevés de notes scolaires (page 23) ce qui n'est pas avéré sur le terrain. Par ailleurs, la France a déclaré que dans le secondaire, les ELCO tendent à disparaître au profit des enseignements de langues vivantes intégrés (page 26) ; or, on sait que cette évolution n'est pas encore une réalité dans notre système scolaire. En 2011, elle reste d'ailleurs une recommandation du Haut Conseil à l'Intégration :

Depuis son premier rapport de 1991, le HCI a toujours préconisé la suppression des enseignements des langues et cultures d'origines tant ils lui paraissent contraires à l'objectif d'intégration. Il renouvelle ici cette recommandation qu'il considère comme l'expression d'une volonté forte d'intégrer les populations immigrées à la société française et de développer l'enseignement de ces langues inscrites dans le cursus commun d'enseignement des langues vivantes, singulièrement en langue vivante 2 et langue vivante 3 (page 29).

5. Et au Canada ?

Au Québec, les autorités ont dès 1978 prévu un Programme de langues d'origine (PELO) et depuis 1985-1986 le Ministère de l'Éducation accorde des unités de valeur aux élèves qui ont suivi des cours dans le cadre du Programme des langues ethniques (PLE) ; les cours sont organisés par des associations mais elles doivent déposer leurs programmes auprès du Ministère afin d'assurer la qualité de l'enseignement dispensé.

La région accueille en effet de nombreux élèves allophones depuis les années 1960 et les premières classes d'accueil ont été créées dès 1969, se multipliant rapidement du fait de la promulgation en 1977 de la Charte de la langue française qui a eu pour conséquence d'orienter la quasi-totalité des élèves allophones vers les écoles francophones. Parallèlement, des « classes de francisation » sont mises en place en 1981 pour les élèves non francophones nés au Québec. Du fait de sa situation linguistique, cette région développe de nombreux outils qui tarderont à être élaborés en France : de 1973 à 1988 sont publiés des Programmes de français pour les classes d'accueil et pour les classes de

francisation, des guides pédagogiques pour l'enseignement du français, des guides d'évaluation et des épreuves sommatives ainsi qu'un Guide d'initiation à la vie québécoise. Les élèves sont scolarisés en classe d'accueil (structures fermées ou mixtes) durant dix à vingt mois pour le primaire et vingt mois au secondaire selon l'enquête publiée en mai 2012²⁶. En outre, il existe depuis 1988 des services de « soutien linguistique » pour les élèves inscrits en classes ordinaires après leur passage en classe d'accueil ; néanmoins, d'après l'enquête citée ci-dessus, les enseignants considèrent encore qu'ils ne sont pas suffisamment nombreux pour faire face aux besoins. Les acteurs du système scolaire québécois s'attellent donc depuis quarante ans à enrichir l'offre éditoriale et les programmes pour l'enseignement du FLS. Parallèlement, en 2003, le gouvernement canadien s'est engagé à doubler en dix ans la proportion de diplômés du secondaire ayant une connaissance fonctionnelle de leur deuxième langue officielle (c'est un des engagements du « Plan 2013 »), ce qui a eu pour conséquence de développer l'offre éditoriale et les recherches sur les curricula et les référentiels pour l'éducation linguistique. En 2006, L. Vandergrift proposait d'adopter le CECR pour le contexte canadien afin de doter le pays de programmes communs d'enseignement des langues vivantes et d'instruments communs d'évaluation.

Après l'exposé des conditions administratives d'accueil des élèves, nous envisageons dans le chapitre suivant l'aspect didactique des préconisations pour les EANA.

²⁶ Centre d'études ethniques des universités montréalaises (2012, mai). *L'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones d'origine immigrante dans la région du Grand Montréal : portrait des modèles et perceptions des acteurs*. (En ligne), consulté le 10 mai 2014. www.ceetum.umontreal.ca.

Chapitre 3 : Du côté des programmes : **ressources didactiques et certifications**

Ce chapitre est centrée sur l'aspect programmatique de l'accueil des EANA. Nous nous intéressons aux différentes tentatives de cadrage pour l'entrée des élèves dans la langue française depuis les années 1970 jusqu'au *CECRL*, en passant par les *Programmes* du collège et les référentiels élaborés sous d'autres horizons. Nous refermons ce chapitre par un panorama des propositions éditoriales pour les EANA.

1. La didactique dans les textes officiels : des années 1970 aux années 2000

Alors que la première classe d'accueil a été créée en 1965 à Aubervilliers, on peut s'étonner de la quasi-absence de recommandation pédagogique de la part de l'institution qui légitime ainsi l'idée que les élèves apprendront le français par immersion linguistique. En 2007, J.-C. Rafoni parle pour le premier degré d'

indigence des textes officiels qui ont régi pendant plus de quinze ans le statut des classes d'élèves non francophones selon des modalités purement administratives (« accueil », « rattachement », « intégration ») ; absence de formation pour des enseignants recrutés pourtant sans qualification initiale ; pénurie générale du matériel pédagogique chez les éditeurs. Pour le dire vite, pas de programme, pas de manuels, pas de formation ni de statut réel pour l'enseignant... (p. 196).

Les enseignants de classe d'accueil ont travaillé durant trente ans sans programme ni référentiel, et les enseignants d'autres disciplines reçoivent, aujourd'hui encore, des élèves en cours d'apprentissage du français sans pouvoir s'appuyer sur aucun texte.

Dans les années 1970, l'approche communicative est en vogue et la didactique du FLE entre dans l'Éducation Nationale ; à ce titre, on insiste sur l'apprentissage de la langue orale et sur les besoins communicatifs des élèves. La circulaire du 13 janvier 1970 donne les premières indications pédagogiques :

Dans tous les cas, l'enseignement de la langue sera dispensé selon les méthodes élaborées pour le français langue étrangère, par le Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (BELC) ou par le Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français (CREDIF). Les maîtres qui ont

participé au stage de Boulogne utiliseront évidemment la méthode « Bonjour Line » du CREDIF²⁷.

Puis, on précise les besoins en langue écrite :

En dehors de cet enseignement, qui accorde, dans un premier temps, la priorité à la langue orale à l'aide de techniques audiovisuelles et qui ne saurait occuper plus d'une heure trente à deux heures par jour, le maître attachera une importance particulière à l'introduction progressive de la langue écrite, au calcul, aux disciplines d'éveil, aux activités complémentaires et à l'adaptation à la vie française.

Ces quelques phrases montrent que le législateur avait déjà une conscience précise des besoins des élèves migrants. Sans que l'expression « langue de scolarisation » ne soit encore apparue, c'est bien de cela qu'il s'agit dès 1970. Pourtant, aucun texte programmatique ne viendra appuyer cette ébauche, ni pour le primaire, ni pour le secondaire avant les années 2000. Durant toute cette période, les circulaires se contentent de régler les droits d'inscription, l'organisation des structures d'accueil et les missions des CEFISEM.

1.1. Le français langue seconde au collège (1991)

En 1987, la Direction des lycées et des collèges (n° 15) avait pourtant lancé une recherche dans ce domaine en demandant à des enseignants habitués à travailler avec des élèves non francophones, de participer à une expérimentation pédagogique destinée à être publiée en 1991. Ce document, lui-même intitulé *Le français langue seconde au collège*²⁸, n'a jamais eu le statut de programme. Il s'agit du compte rendu d'une expérimentation pédagogique réalisée par des enseignants de classe d'accueil entre 1987 et 1990. La demande portait sur l'apprentissage de l'écrit considérant qu'il s'agissait de la principale difficulté. Influencés par la linguistique contrastive, les enseignants qui ont participé à ce projet ont choisi de présenter quelques caractéristiques des principales langues des migrants accueillis en France (arabe, berbère, turc, vietnamien, cambodgien, laotien), une typologie des erreurs les plus fréquentes et de proposer des fiches d'exercices pratiques. Bien que comptant plus

²⁷Circulaire n°IX-70-37 du 13 janvier 1970. *Classes expérimentales pour enfants étrangers.*

²⁸ M.E.N. (1991). *Le français langue seconde au collège*. Paris : Direction des lycées et collèges, Innovations pédagogiques.

de 300 pages, ce document apporte peu d'information à l'enseignant inexpérimenté et surtout, ne dit rien de ce que les élèves doivent maîtriser pour suivre un enseignement général dans une classe de collège. La démarche ne tendait pas à proposer une progression ou même une liste de compétences à acquérir. Cet ouvrage ayant été diffusé de façon assez confidentielle et ne présentant que peu d'intérêt aujourd'hui, nous ne décrivons pas plus en détail ses contenus. Remarquons néanmoins que le titre *Le français langue seconde au collège* choisi pour ce fascicule montre que l'appellation « français langue seconde », était bien établie dans l'Éducation Nationale dès 1991, puisque la définition suivante était donnée :

langue enseignée à des apprenants plongés dans la communauté linguistique française, en prenant en compte les spécificités de l'enseignement du français langue seconde en contexte scolaire : la langue française n'y est pas seulement objet d'étude mais aussi outil d'apprentissage des autres objets d'étude (page 3).

1.2. Programmes et accompagnements (1996)

C'est dans les documents d'accompagnements des *Programmes* de français²⁹ pour le collège de 1996 que sont publiées les premières recommandations officielles sous le titre « Action particulière : le français, langue seconde ». Le domaine y est présenté comme un enseignement pour « les élèves étrangers », « de langue maternelle étrangère » (page 17) et « les élèves allophones, souvent plurilingues » (page 214), formule plus positive que celles que l'on trouve dans les circulaires. Le français langue seconde y est défini dans un glossaire (page 144) :

Langue enseignée à des apprenants de langue étrangère (ou allophones) plongés dans la communauté linguistique française, en prenant en compte les spécificités de cet enseignement en contexte scolaire. À la différence du français langue étrangère, exclusivement centré sur l'acquisition linguistique, la langue française est ici à la fois objet d'étude et outil d'apprentissage des autres objets d'étude.

Dans son contenu, le texte présente un paragraphe de conseils généraux dans les programmes et deux pages de développements pour chaque cycle du collège qui détaillent les quatre compétences à développer : l'oral, la lecture, l'écriture et les outils de la langue.

²⁹ M.E.N. (1996). *Enseigner au collège. Français. Programmes et accompagnements*. France : CNDP.

Les recommandations apportées croisent les méthodes de FLE et de FLM, restant très proches des programmes français langue maternelle pour chaque niveau. La tendance est alors au décloisonnement et à l'organisation en séquences d'enseignements qui visent à relier l'étude de la langue et les formes du discours.

1.3. Français langue seconde (2000) : apports et limites

En 2000, bien que le fascicule publié sous le titre *Le français langue seconde*³⁰ ne soit pas intégré aux *Programmes* de français, il se présente comme un texte programmatique qui émane du ministère et qui a été largement diffusé. De ce point de vue, il est l'ouvrage qui fait autorité pour l'enseignement du FLS en France.

Ce document d'une quarantaine de pages propose en effet :

- ❖ une présentation contenant la définition du français langue seconde en France. Pour l'Éducation Nationale, il s'agit d'« un domaine pédagogique de transition entre la langue première de scolarisation des élèves et le français tel qu'il est pratiqué et enseigné au collège » (p. 5). Les deux pages de présentation exposent également les objectifs et les contraintes de cet enseignement.
- ❖ un chapitre intitulé « Le français, langue d'intégration scolaire » de cinq pages contenant :
 - Une présentation des élèves,
 - Les priorités du français langue seconde développées selon trois axes :
 - Compétence de communication,
 - Compétence linguistique,
 - Compétences culturelles.
- ❖ un chapitre de sept pages intitulé « Le français langue maternelle, le français langue étrangère : programmes et méthodes » dans lequel sont détaillés :
 - Les programmes de français au collège présentés sous l'éclairage des deux axes sur lesquels ils sont construits :
 - La maîtrise des discours,
 - La séquence didactique.
 - Le français langue étrangère avec :

³⁰ M.E.N. (coord.) (2000). *Le français langue seconde*. France : CNDP.

- Une présentation historique des différentes méthodologies du FLE,
 - Les outils pédagogiques de FLE et leurs conditions d'utilisation dans le contexte qui nous intéresse, ainsi que les enseignements issus du FLM nécessaires pour compléter la formation des élèves,
 - Un paragraphe sur les manuels et les outils pédagogiques,
 - Un point sur les supports vidéo, informatique et multimédia,
 - Et une conclusion sur le FLS défini comme étant « à la croisée du FLE et du FLM ».
- ❖ Un dernier chapitre intitulé « Le français langue seconde : activités de classe » contient :
- Des aspects méthodologiques d'organisation de la classe, de séquences pédagogiques, sur les simulations globales et sur l'évaluation,
 - Les programmes en eux-mêmes sur trois pages, répartis en niveaux débutant et perfectionnement,
 - Et la description de quinze séquences pédagogiques présentées comme exemples visant à illustrer la démarche.

Ce document programmatique a pour qualité de dessiner les grandes lignes des compétences qui doivent être travaillées avec les adolescents migrants. Les auteurs reconnaissent qu'il s'agit de « publics [...] particulièrement hétérogènes pour lesquels n'existe pas vraiment de matériel pédagogique approprié » (page 5). Après avoir constaté ce manque, les rédacteurs proposent quinze exemples de séquences, dont quelques-unes sont adaptées au public, d'autres difficilement applicables en classe.

Les compétences à développer avec les élèves allophones de collège sont extrêmement variées ; c'est bien la problématique centrale posée par cet enseignement. Pour aider les enseignants à organiser leur progression, les auteurs de ce fascicule les incitent à utiliser un manuel de FLE pour adolescent en complétant avec d'autres ressources, notamment littéraires : « Des textes de littérature francophone, extraits ou œuvres intégrales, doivent donc être apportés par le professeur de FLS » (page 16). Or, les auteurs ne proposent qu'un seul titre de littérature pour la jeunesse pour une lecture intégrale : *La Maison des voyages*³¹ dont l'étude semble bien ardue, même au niveau perfectionnement. On peut

³¹ Fleutiaux, P. et Wagneur, A. (1997). *La Maison des voyages*. Paris : Folio junior.

d'ailleurs y voir une forme de contradiction car la démarche proposée relève dans l'ensemble du FLE (les suggestions comme « Exposer ses goûts, ses références » ou « Demander un renseignement, une explication » correspondent aux besoins d'ordre pratique des élèves arrivants) mais les principes et les domaines d'enseignement sont très fermement reliés au FLM. D. Leroy et J.-P. Collegia (2004) constatent aussi les lacunes de ce livret et insistent sur le travail de conception qui reste à réaliser nonobstant son existence :

Ce livret, tout en stabilisant le concept de FLS pose nettement des orientations de l'action d'enseignement. Mais les techniques et activités de classe présentées sous le chapitre FLS relèvent pour leur plus large part du FLE (les simulations globales). C'est bien là le signe d'une difficulté à constituer un stock de techniques spécifiques au FLS. Ces techniques d'enseignement du français des disciplines sont encore confidentielles, disséminées chez certains enseignants qui, pas à pas, les éprouvent dans leur classe (p. 4).

En effet, on ne trouve pas de liste d'ouvrages à proposer aux élèves dans ce fascicule ; les premiers pas en lecture ne sont envisagés qu'à travers la sélection de titres qui figure dans les accompagnements aux programmes de chaque niveau.

Sans entrer dans le détail des propositions, le *Rapport des Inspections générales* (2010) signale les lacunes de ce document : « il mérite d'être revu, en raison des dérives que le FLS a pu générer dans l'enseignement et de l'importance qu'a prise en dix ans la question de l'approche plurilingue et interculturelle » (p. 120). Les auteurs soulignent enfin que ce livret est mal connu des enseignants ; et F. Chnane-Davin (2011) fait le même constat :

les recommandations du document produit par le ministère Le Français langue seconde n'est ni connu ni utilisé dans les classes observées. Par conséquent, chaque enseignant est contraint d'inventer ses propres situations d'enseignement-apprentissage. Et si l'on ne peut que constater une part importante d'innovation pédagogique, on remarque, dans le même temps, que cette innovation n'est pas toujours adaptée aux besoins des élèves (p. 178).

Parmi les enseignants de classe d'accueil que nous avons rencontré, vingt ont accepté de remplir notre questionnaire³² qui rassemblait des questions sur leur formation, leur

³² voir annexes p. 245.

recrutement, les référentiels et matériels utilisés. Sept d'entre eux disent ne pas en avoir connaissance et quinze disent ne pas l'utiliser pour concevoir leurs séquences. Parmi les cinq enseignants qui disent l'utiliser, deux précisent qu'ils l'ont exploité seulement la première année. On peut s'étonner de la faible diffusion d'un document qui devrait être une référence : M. Verdelhan-Bourgade (2007a) parle d'un « livret para-officiel » (p. 163). On a du mal à le situer parmi les documents produits par le Ministère : ni programme ni accompagnement. Seul un quart des enseignants de FLS rencontrés l'utilisent. Or, comment imaginer des professeurs de mathématiques ou d'histoire qui ne suivraient pas le programme ? Enfin, ces résultats nous amènent à poser un autre constat : si les enseignants de FLS ne connaissent pas les recommandations publiées par le Ministère pour les élèves nouveaux arrivants, qu'en est-il des professeurs des autres matières qui intègrent des nouveaux francophones dans leurs cours ?

1.4. Les programmes du collège : faire du français dans toutes les matières

La lecture des programmes pour le collège, toutes matières confondues, révèle une absence complète d'indication concernant la prise en charge des élèves nouveaux arrivants et l'acquisition de la langue française. Une rapide recherche lexicale dans ces *Programmes et accompagnements* nous a permis de constater que ni l'expression « français langue seconde », ni l'adjectif « allophone » n'apparaissent. La langue n'y est abordée que par l'exigence transdisciplinaire du *Socle commun de connaissance et de compétence* institué par la loi d'orientation et le programme pour l'avenir de l'école en 2005. Ce *Socle* présente tout ce qu'un élève doit maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Il s'appuie sur sept compétences transversales appelées « piliers ». Pour le français, le pilier 1 « La maîtrise de la langue française » est la colonne vertébrale, mais le domaine s'étend sur plusieurs autres piliers comme « La culture humaniste » (pilier 5) ou « Les compétences sociales et civiques » (pilier 6) « L'autonomie et l'initiative » (pilier 7), ce dernier étant centré notamment sur le travail de la langue orale. Et l'ensemble des matières enseignées participent à l'acquisition de la langue : « Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines. Chaque professeur et tous les membres de la communauté éducative sont comptables de cette mission prioritaire de

l'institution scolaire »³³. Les programmes de certaines disciplines y font référence de manière plus ou moins appuyée. On peut lire par exemple dans les *Programmes* d'Histoire-Géographie-Instruction civique une même phrase reprise à l'identique à la fin de chaque niveau traité : « L'analyse de documents et la maîtrise de l'expression écrite et orale concernent toutes les parties du programme » sans autre développement ni exemple de méthodologie à privilégier. En revanche, les programmes de mathématiques accordent une place plus importante à la maîtrise de la langue où l'expression apparaît dès l'introduction commune à la partie « culture scientifique et technologique » : « en tant que discipline d'expression, les mathématiques participent à la *maîtrise de la langue*, tant à l'écrit – rédaction, emploi et construction de figures, de schémas, de graphiques – qu'à l'oral, en particulier par le débat mathématique et la pratique de l'argumentation » (page 3) affirmant aussi le rôle de la discipline dans l'apprentissage de la langue orale et écrite. Les rédacteurs suggèrent d'ailleurs de profiter des moments d'études ou de travail à la maison des élèves pour renforcer l'acquisition de la langue : « travaux individuels de rédaction pour développer les capacités d'expression écrite et la maîtrise de la langue » (page 12). En outre, c'est uniquement dans les programmes de mathématiques qu'est évoquée dans un bref paragraphe - d'inspiration très européenne - l'utilisation d'outils de travail en langues étrangères : « Travailler avec des documents en langue étrangère est à la fois un moyen d'augmenter le temps d'exposition à la langue et une ouverture à une autre approche des sciences » (page 8). Le paragraphe est rapide et ne donne pas d'indication méthodologique mais ce sont peut-être les premiers pas d'une initiative qui trouvera un développement dans l'avenir grâce aux travaux du Conseil de l'Europe.

La Division des politiques linguistiques s'intéresse depuis 2006, comme nous l'avons dit, aux langues de scolarisation selon une large acception comprenant à la fois la langue de scolarisation comme vecteur des autres enseignements et les langues étrangères enseignées à l'école. Les études publiées à ce jour portent sur l'enseignement de la lecture, de la littérature et de l'histoire mais pas encore sur les mathématiques, alors que cette discipline fait très souvent partie des enseignements en langues étrangères dans les classes européennes et qu'elle est la discipline dans laquelle les EANA intègrent en priorité une classe ordinaire.

³³ Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation.

2. Programmes de l'Éducation Nationale et CECRL

Les programmes de mathématiques ne font aucune allusion à la présence d'élèves allophones dans les classes de collège. Il existe pourtant des ressources pour tester les EANA en mathématiques dans leurs langues au moment de leur arrivée. Dès 1995, l'ONISEP avait publié les *Tests de mathématiques en 33 langues : mieux connaître pour mieux scolariser* composés d'exercices de mathématiques traduits en 33 langues pour les niveaux CE, CM, 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} (calcul, problèmes, figures géométriques) et cinq grands thèmes du programme de 3^{ème} (identités remarquables, factorisation, équation à une inconnue, problèmes avec fractions, géométrie). Aujourd'hui, les exercices proposés ne correspondent plus aux programmes français, qui ont été modifiés. C'est pourquoi les formateurs du CASNAV d'Aix-Marseille en ont conçu de plus actuels. On les trouve en ligne sur le site du CASNAV³⁴.

Pour le français, plusieurs spécialistes de l'enseignement du FLS en contexte scolaire (Auger, 2010, p. 81 ; Klein, 2009, p. 70) préconisent l'utilisation des échelles du *CECRL* pour l'évaluation des EANA, tant à l'arrivée qu'au moment de l'orientation dans une classe ordinaire. Mais, peut-on établir une correspondance entre les descripteurs du *CECRL* et le français de scolarisation ?

2. 1. Le Cadre européen commun de références pour les langues

Le *CECRL* est l'aboutissement de plus de trente années de réflexions initiées par le Conseil de l'Europe autour de l'enseignement des langues et de l'évaluation.

À la suite des travaux sur le « Niveau-seuil » qui proposait des ressources pour construire des outils pédagogiques pour une langue donnée, la décision est prise dans les années 1990 de créer un cadre commun et un outil d'évaluation. L'objectif affirmé par le Conseil de l'Europe était de faciliter l'harmonisation de l'évaluation des niveaux en langues étrangères des Européens afin de favoriser les déplacements et le plurilinguisme en Europe. Contrairement au livret de l'Éducation Nationale sur le FLS présenté ci-dessus, le *CECRL* ne se présente pas comme un programme. Il est un document d'aide à l'évaluation pour harmoniser les niveaux obtenus par les apprenants. Basé sur la notion de

³⁴ <http://galileo.crdp-aix-marseille.fr/mathsenaf/>

« compétences langagières »³⁵ à acquérir, il propose des « descripteurs de niveaux de compétence » échelonnés sur six niveaux de certification :

A. Utilisateur élémentaire

1. Introductif ou de découverte
2. Intermédiaire ou de survie

B. Utilisateur indépendant

1. Niveau seuil
2. Avancé ou indépendant

C. Utilisateur expérimenté

1. autonome
2. maîtrise

Les échelles du *CECRL* sont réparties en compétences :

❖ Comprendre

- Écouter
- Lire

❖ Parler

- Prendre part à une conversation
- S'exprimer oralement en continu

❖ Écrire

Elles ont été amplement expérimentées et évaluées, notamment par des enseignants dans les années 1990 avant la publication de la version finale du *CECRL* en 2000. Cette longue réflexion, ces nombreuses expérimentations, ainsi que l'adhésion des quarante-six pays membres du Conseil de l'Europe font la force du *CECRL*. Une étude pilote a été menée en anglais d'abord, puis en français et en allemand. Aujourd'hui, on peut dire que le succès du *CECRL* a dépassé les attentes de ses initiateurs car une version japonaise a été adoptée en 2005, l'Australie s'apprête à l'utiliser pour le niveau en anglais des étudiants étrangers et en 2006, L. Vandergrift a préconisé, dans son rapport pour le « Programme de recherche et

³⁵ définies dans le *CECRL* comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » p. 15.

de diffusion lié aux langues officielles » du Canada, l'adoption du *CECRL* pour harmoniser l'enseignement du français langue seconde dans les différents territoires et provinces. En effet, le *CECRL* privilégie une perspective actionnelle « en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (page 15) qui permet de mettre en avant les savoir-faire des apprenants en situation exolingue. C'est ce que vise le gouvernement canadien qui souhaite développer une connaissance fonctionnelle de la deuxième langue officielle. En France, la prise en compte du *CECRL* dans les programmes de langues vivantes dans l'Éducation Nationale dès 2005 aura sans doute permis de généraliser l'approche communicative dans les collèges et lycées dont l'enseignement a longtemps été centré sur l'étude des textes et leur exégèse. Par ailleurs, une des propositions intéressantes du *CECRL* concerne un apprentissage des langues orienté vers l'acquisition de compétences et présentée comme action « Être capable de... » qui tend à valoriser les acquisitions des élèves.

Le *CECRL* est rédigé de manière à convenir à un très large panel de situations d'apprentissage, on peut donc penser qu'il pourrait devenir comme l'écrit W. Lazaruk (2007) « une référence mondiale ».

Reste qu'une légère confusion règne autour de ce qu'est le *CECRL*. Les commentateurs (ayant eux-mêmes parfois participé à la rédaction du *Cadre*) affirment dans chaque présentation que le *CECRL* « ne constitue pas un programme d'enseignement à appliquer, mais un référentiel permettant l'élaboration de tels programmes » (Beacco, 2004, p. 25). En effet, aucun État n'est sommé d'appliquer les échelles du *CECRL*, mais le pays qui ne le ferait pas se mettrait lui-même en marge, isolerait sa population et freinerait l'apprentissage de sa langue dans le monde. Selon D. Coste (2007a), le *Cadre* a été conçu de façon ouverte, respectueuse des diversités régionales et des contextes or « le *Cadre* a été perçu comme une norme européenne » (p. 4). De fait, les échelles du *CECRL* sont « devenues » un programme, une norme absolue pour tous les acteurs : les éditeurs ont tous aligné leurs publications sur ses niveaux de compétence, l'Éducation Nationale a revu ses programmes de langues vivantes afin de les harmoniser avec les niveaux du *CECRL*. On ne trouve plus aujourd'hui de publication dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues qui ne se réfère au *CECRL*. C'est aussi en s'appuyant sur les préconisations du

CECRL que le Ministère « préconise que les élèves soient répartis en groupes de compétence langagière indépendamment des classes ou divisions, à l'école, au collège ou au lycée »³⁶. Or, ces groupes de compétences ressemblent fort aux anciens groupes de niveau, ce qui est inquiétant.

Les auteurs du *CECRL* (2000) avaient bien veillé à introduire à chaque étape de leur *Cadre* des indications du type « Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas les domaines dans lesquels l'apprenant aura besoin d'agir ou devra agir ou devra être linguistiquement outillé pour agir » (p. 41) afin que les situations d'apprentissage les plus diverses puissent être prises en compte. Chaque situation nécessite des adaptations. F. Goullier (2007) affirme que la logique du *CECRL* implique une adaptation à chaque contexte (p. 51) ; les rédacteurs de programmes doivent donc se l'approprier et ne faire l'économie de ce travail. Certains pays, comme la Finlande, ont subdivisé les niveaux élémentaires afin de ne pas démotiver les élèves débutants, particulièrement d'âge scolaire, cadre dans lequel l'apprentissage est plus lent (Vandergrift, 2006, p. 31).

En France, pour les EANA, les premiers apprentissages se font au contraire bien plus rapidement. Les auteurs du programme de FLS présenté ci-dessus, écrivent d'ailleurs : « Les contenus notionnels et fonctionnels prévus pour une année d'apprentissage peuvent, en règle générale, être assimilés à l'issue de trois mois de cours. Les temps les plus couramment employés au présent, passé et futur, doivent être alors acquis » (page 18). En revanche, pour l'enseignement aux élèves migrants, l'intérêt du *CECRL* réside dans l'approche interculturelle qui a été développée à partir des travaux de L. Porcher (1980 ; 1981) pour le Conseil de l'Europe, reprise par la Division des politiques linguistiques afin de soutenir l'éducation plurilingue en Europe. Certains auteurs, notamment dans l'espace germanophone déploient un plurilinguisme de façade (Friederike Delouis, 2008) ; les travaux du Conseil de l'Europe s'appuieraient selon eux sur une idéalisation du phénomène qui n'aurait pas de tradition en Europe, comme il peut l'avoir sur d'autres continents. En outre, la bibliographie du *CECRL* est à 71,66 % anglophone ; elle ne laisse donc que peu de place au plurilinguisme. Selon le même auteur, des recherches récentes

³⁶ Circulaire n°2006-093 du 31-5-2006. *Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères.*

montrent que le plurilinguisme ne concerne qu'une petite élite européenne³⁷. Depuis, 2006, la Division des politiques linguistique s'est engagée plus avant dans de nouvelles recherches dont l'une des visées actuelles est la reconnaissance et la valorisation du plurilinguisme des « apprenants désavantagés » : « Un élève peut avoir de faibles compétences dans une langue dominante de scolarisation, mais maîtriser parfaitement une ou plusieurs autres langues. Ces acquis doivent être reconnus » (Fleming, 2009, p. 8). Rapportés à la situation de l'école française, les propos de Mike Fleming ressemblent encore à un vœu pieu. Tous les ministres de l'Éducation Nationale ont réaffirmé l'importance de la maîtrise de la langue française, sans s'interroger sur la place des langues premières pour la construction des savoirs et l'équilibre personnels de nos élèves.

Néanmoins, le *CECRL* ne peut pas tenir lieu de référentiel pour les élèves allophones ; c'est ce que signale M. Verdelhan-Bourgade lorsqu'elle analyse les apports du *CECRL* pour les EANA : « La finalité scolaire en est absente. De même, on ne voit pas de descripteurs prévus pour A1 et A2 en matière de compréhension de l'oral en tant qu'auditeur ; or c'est un problème majeur pour l'intégration scolaire des nouveaux arrivants » (2007b, p. 13). Et F. Chnane-Davin (2005) complète : « l'absence de langue de scolarisation et d'une entrée interdisciplinaire [...] oblige à chercher un complément dans d'autres références méthodologiques » (p. 242) ; il « est largement utilisé aujourd'hui par les professeurs de LVE mais totalement ignoré par une majorité d'enseignants de dispositifs d'accueil » (2011, p. 178). . En revanche, le *CECRL*, le DELF scolaire et le *Portfolio* seraient des outils efficaces pour situer les élèves (Auger, 2010, p. 81).

2. 2. Le DELF scolaire pour les élèves nouvellement arrivés

En 2005, le ministère valide la création d'un « DELF scolaire »³⁸ et prend en charge les frais d'inscription des élèves étrangers scolarisés en France pour se présenter à cet examen. L'opération touche de nombreux EANA : en 2009, le CIEP³⁹ comptabilisait 115 442

³⁷ « L'Européen multilingue est plutôt jeune, a un bon niveau d'études ou est encore étudiant, est né dans un pays différent d'où il réside, utilise des langues étrangères pour des raisons professionnelles et est motivé pour les apprendre. Par conséquent, il semble qu'une grande partie de la société européenne ne connaît pas les avantages du plurilinguisme ». Les Européens et leurs langues (2006). *Eurobaromètre spécial*, 243.

³⁸ Arrêté du 7 juillet 2005 modifiant l'arrêté du 22 mai 1985 portant création du diplôme d'études en langue française et du diplôme approfondi de langue française.

³⁹ Centre international d'études pédagogiques - Sèvres.

inscrits dans le monde dont 9 % en France⁴⁰ soit 9 922 élèves. Première expérience de passage d'examen en France pour ces élèves nouvellement arrivés, ce diplôme peut représenter une étape marquante pour les collégiens et leur famille. La perspective de passer un examen est effectivement un « excellent levier pédagogique » (MEN-IGEN, 2010, p. 125) dans la mesure où il peut favoriser la motivation et donner confiance aux élèves qui seront amenés à passer d'autres examens durant leur scolarité. Pour les élèves qui poursuivront leur voyage migratoire ou rentreront dans leur pays, ce diplôme restera comme la trace d'une compétence acquise au cours de leur histoire personnelle. Les rédacteurs du *Rapport* affirment également que la préparation de l'examen en classe engagera les enseignants à proposer plus d'exercices d'entraînement à la compréhension de l'oral, qui serait négligée. Au cours de nos entretiens avec les professeurs de FLS en classe d'accueil, certains ont effectivement affirmé avoir préparé une activité de compréhension orale pour l'occasion de notre visite, répondant probablement à une idée qu'ils se font de « ce qu'ils doivent faire ». Du point de vue organisationnel, les élèves ne peuvent présenter qu'un seul niveau lors de la même session ; l'Éducation Nationale ne leur permet pas de s'inscrire à la fois au A2 et au B1, cette restriction a pour conséquence de « fausser » un peu les résultats ; en effet, selon les inspecteurs, « par peur de mettre en échec leurs élèves, les professeurs ne présentent que ceux qui en ont largement les compétences » (2010, p. 125). Notre expérience du terrain nous permet de nuancer ce constat : dans plusieurs académies, les enseignants reçoivent comme consigne de ne présenter que les élèves qui ont largement le niveau ; l'objectif est de valider des compétences, pas de décourager les élèves. On comprend, dans ces conditions, que les professeurs présentent les élèves les plus aguerris. Les auteurs du *Rapport* affirment que le DELF scolaire pourrait être un bon indicateur de réussite des dispositifs. Dans l'hypothèse où les résultats du DELF scolaire serviraient à mesurer l'efficacité des structures d'accueil, il faudrait prendre en compte d'autres paramètres comme l'origine linguistique et sociale des élèves et leur niveau à l'arrivée comme l'a montré C. Mendonça-Dias (2012, p. 379). Enfin, les inspecteurs regrettent que les épreuves proposées ne soient « pas assez contextualisé[es] » (p. 125), ce qui rejoint les observations fréquentes à l'égard du *CECRL* qui, pour être consensuel, serait trop généraliste. P. Frath (2008) rappelle que les descripteurs sont des exemples arbitraires

⁴⁰ Laurent, M. et alii (2009). *Rapport annuel du Delf Dalp*. Sèvres : CIEP.

pour illustrer un niveau de compétence et il s'interroge : « Va-t-on enseigner aux élèves à écrire des cartes postales parce qu'un descripteur mentionne cette activité ? » (p. 15). En observant les épreuves du DELF, on ne peut que répondre par l'affirmative. En effet, ce type de sujet est désormais quasi systématique pour l'expression écrite au niveau A2 du DELF et les enseignants, soucieux de préparer les élèves à l'examen font rédiger des cartes postales... En outre, l'auteur dénonce la confusion instaurée par le DELF tel qu'il est proposé, entre certification et examen : « Un examen est imposé par une institution pour la délivrance de diplômes, c'est-à-dire le signe social d'un niveau de compétence atteint par rapport à d'autres qui ne l'ont pas. [...] Une certification repose sur un choix individuel. L'apprenant fait valider des compétences acquises de quelque manière ». Dans ce cadre, les EANA pourraient vouloir valider leurs acquis dans des langues non enseignées à l'école en France, comme leurs langues maternelles, leurs langues de première scolarisation.

2. 3. Le Portfolio européen des langues (2004)

Le CIEP a élaboré un outil pour la reconnaissance des savoirs des élèves dans toutes les langues : le *Portfolio européen des langues*⁴¹ qui connaît un équivalent dans chaque pays européen. Il est décliné en trois niveaux : *Mon premier portfolio*, destiné au premier degré, le *PEL* collège et le *PEL* pour jeunes et adultes. Il est conçu pour accompagner l'utilisateur dans ses apprentissages linguistiques et propose de faire le point sur ses compétences, développer son autonomie et progresser vers un véritable plurilinguisme. Chaque *PEL* comprend trois parties :

- un passeport des langues, qui informe sur les niveaux acquis par l'utilisateur,
- une biographie langagière
- un dossier qui rassemble les documents pouvant attester des niveaux et des expériences cités (Goullier, 2007, p. 7).

Plusieurs auteurs l'envisagent comme un éventuel document de suivi voire d'évaluation des EANA (Auger, 2010, p. 15 ; Klein, 2009, p. 102). Bien que les descripteurs du *Portfolio* ne prennent pas en compte les besoins en langue de scolarisation, cet outil présente des possibilités intéressantes pour la reconnaissance du plurilinguisme, pour la prise en compte des acquis non scolaires ainsi que pour la valorisation de stratégies

⁴¹ Conseil de l'Europe (2004). *Portfolio européen des langues. Collège*. Sèvres: CIEP/ Didier.

d'apprentissage qui permettent d'établir des liens entre les différents domaines d'apprentissage. Il propose des pages de méthodologie à l'intention des élèves pour leur faire prendre conscience qu'ils peuvent réutiliser des stratégies dans leurs apprentissages des différentes langues. La page 14 « Mes manières d'apprendre : ce que je fais ou ce que je pourrais essayer de faire... » présente par exemple des encarts intitulés « Pour augmenter et assurer mes connaissances grammaticales », « Pour me donner de l'assurance » ou « Pour me servir des autres langues que je connais » accompagnés de conseils pratiques à mettre en œuvre.

Compléter les tableaux du Portfolio avec les élèves suppose une attitude commune à tous les enseignants de langue : expliquer le phénomène des interférences entre les langues connues et les dédramatiser au lieu de les stigmatiser. Mais sur le terrain, nous n'avons vu ni établissement, ni enseignant qui avait fait le choix d'utiliser ce *Portfolio*.

2.4. Le portfolio FLSCO

En 2013, P. Jallerat a publié avec le soutien du CRDP de Créteil un ouvrage numérique⁴² composé de trois livrets interactifs :

- à la découverte du collègue
- à la découverte du français
- à la découverte des disciplines

et d'un livre du professeur. Entre formation pour les élèves et autoévaluation, ces livrets présentent l'intérêt de pouvoir être utilisés par des élèves isolés dans les établissements qui ne disposent pas de structure d'accueil ou de personnel formé. Le portfolio a pour objectif de proposer des activités dans lesquelles les compétences du *CECRL* et du *Socle commun* pourraient correspondre, ce qui représente une véritable gageure. Comme dans toutes les tentatives de cet ordre, les activités proposées sont inégales et très hétérogènes quant aux niveaux des textes présentés.

⁴² Jallerat, P. (2013). *Devenir élève en français langue de scolarisation. S'autoévaluer grâce au portfolio FLSCO*. Créteil : CRDP. (En ligne), consulté le 10 août 2014. <http://portfoliofsco.crdp-creteil.fr/>

3. Des référentiels venus d'ailleurs

3. 1. *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus (2000)*

Publié comme le *CECRL* en 2000, ce référentiel a été élaboré à la demande de l'Agence universitaire de la francophonie dans le cadre du programme « Formation de Formateurs et Enseignement Bilingue ». Il a pour objectif de « proposer un cadre de réflexion pour la mise en œuvre de cursus bilingues francophones dans l'enseignement élémentaire et secondaire » (page 3). Ce document s'adresse donc à tous les acteurs du monde francophone et propose une aide à l'organisation de filières francophones pour les écoles, collèges et lycées. Il se présente comme un « texte d'orientation qui met en tension des compétences visées et des contenus d'enseignement » (page 6).

L'objectif annoncé étant de nature scolaire, ce référentiel propose trois niveaux eux-mêmes divisés en cinq, quatre et trois années correspondant au rythme des cursus scolaires. Contrairement au *CECRL*, il n'a pas été pensé dans une logique évaluative mais pour l'élaboration de cursus d'études bilingues en français, applicables dans tous les pays qui ont le français en partage. « Sans être véritablement un texte programmatique, ce document voudrait être la plate-forme commune, servant de base de travail aux différents programmes d'enseignement du FLS élaborés dans chaque pays. » (page 6). Alors que le *Cadre européen* porte l'adjectif « commun » dans son titre, ce référentiel est caractérisé de « général ». Il est destiné à servir d'appui à de nombreuses régions du monde dans lesquelles on enseigne le FLS. Les situations d'enseignement sont évidemment extrêmement variées : certains pays choisissent de favoriser l'enseignement du français en inscrivant quelques heures obligatoires dans tout cursus, d'autres vont jusqu'à donner tous les enseignements en langue française. Tous les niveaux de l'enseignement proposés dans ce référentiel sont traversés par des principes didactiques propres au FLS fixés par les auteurs en préambule :

- l'importance de compétences de compréhension et de production orales,
- l'importance des compétences écrites de communication, c'est-à-dire être capable de lire et de produire des textes,
- la nécessité d'étudier la langue de manière explicite en utilisant un métalangage,

- l'enseignement systématique de la littérature dès le troisième niveau,
- un enseignement de la francophonie.

Pour ce faire, les auteurs exposent pour chaque niveau :

- des principes méthodologiques,
- des conseils pratiques,

puis pour chaque année :

- des objectifs,
- des compétences visées,
- et des contenus d'enseignement.

Le style adopté par les auteurs est proche de celui des programmes de français dans les premier et second degrés en France. L'avantage de ce référentiel pour l'enseignement du FLS réside dans sa prise en compte de la réalité scolaire. Les enjeux de la compétence en compréhension des écrits, par exemple, sont affirmés dès les premières pages : « le fait que le français soit la langue de la scolarisation, celle qui va servir de médium aux autres apprentissages, impose d'en développer des usages plus divers, moins strictement fonctionnels que ceux envisagés en français langue étrangère » (page 11). L'affirmation de la nécessité pour les élèves d'acquérir un recul sur la langue et d'utiliser un métalangage rapproche ces propositions de l'enseignement du FLM. Les auteurs soutiennent encore un « enseignement **systématique** de la littérature [...] en première année du troisième niveau » (page 15) et ont élaboré un schéma en six phases pour la lecture des textes littéraires en classe. Pour appuyer cet enseignement, les auteurs proposent, comme dans les programmes de français, des listes d'œuvres sélectionnées correspondant aux intérêts des élèves pour chaque niveau, comprenant des auteurs français mais largement orienté vers des écrivains issus des autres régions francophones du monde.

Conçu sur un modèle de douze années de scolarisation, il n'est pas adapté à la situation de nos élèves migrants. En France, les enseignements abordés en classe d'accueil doivent être rapidement assimilés par les élèves (Verdelhan-Bourgade, 2002. p. 218), en moins d'un an, ils doivent être capables de suivre dans une classe ordinaire de collègue. Néanmoins, il existe un programme qui peut se rapprocher des besoins des élèves migrants en France : les programmes québécois pour les classes d'accueil et classes de francisation.

3. 2. Les programmes du Québec pour les classes d'accueil et de francisation (1975)

Appelé « stage », le passage en classe d'accueil ou de francisation est appuyé par un programme de près de deux cents pages qui se présente d'abord sous la forme principes directeurs (page 11) :

- Considérer la langue comme moyen de communication et comme véhicule des valeurs socioculturelles d'une communauté,
- Privilégier l'approche communicative,
- S'ouvrir sur les matières enseignées dans les classes ordinaires,
- Favoriser l'intégration de l'oral et de l'écrit,
- Privilégier le rôle de soutien de l'enseignant,
- Respecter la culture et la manière de vivre de l'élève.

Puis, la structure du programme est détaillée en cinq points :

- module oral,
- module lecture,
- module écriture,
- évaluation,
- module d'initiation à la vie québécoise.

Publié en 1975, certains aspects de ce programme peuvent sembler datés mais rappelons qu'en France il faudra attendre encore vingt-cinq ans pour voir publiés les premiers textes programmatiques pour les EANA. Une connaissance de ces textes aurait pu aider les enseignants et on peut même dire que certains modules comme « respecter la culture et la manière de vivre de l'élève » ou « initiation à la vie québécoise » pourraient encore aujourd'hui inspirer les rédacteurs de programmes en France.

Le point qui relie ces référentiels entre eux dans notre perspective, c'est leur inadaptation à la situation scolaire des EANA. Pour M. Verdelhan-Bourgade, un référentiel de ce type reste à construire pour les enfants des DOM et ceux de France hexagonale (2002, p. 78). En l'absence de texte d'appui, les éditeurs se sont montrés peu enclins à produire des supports. Les enseignants utilisent parfois des manuels de FLE mais surtout des supports « bricolés » et adaptés pour l'entrée dans l'écrit (Cortier, 2007, p. 145).

4. L'aporie didactique

Dès sa création en 1973, le Bureau de documentation « Migrants » abrité par le CNDP (Centre National de Documentation Pédagogique) fonde la revue *Migrants Formation* qui publie très tôt de nombreux articles, à une période où les publications sur le sujet étaient rares. La revue change de nom : *Ville École Intégration* en 1998 et 1999, puis *VEI Enjeux* en 2000 mais elle existe encore sous le titre *Diversité*. J. Berque (1985) écrit dans son paragraphe « Information et formation des enseignants » que ce bureau regroupe beaucoup d'informations sur « différents aspects qui intéressent de près ou de loin l'acte éducatif en relation avec le public concerné » (p. 14). Les résultats de recherches et les renseignements livrés sont très intéressants pour qui porte une attention au sujet de l'accueil scolaire des migrants, mais les enseignants manquent d'outils pédagogiques et de méthodologies directement applicables en classe : en 2002, M. Verdelhan-Bourgade parle d'« aporie didactique » concernant les ressources existantes pour le français langue seconde (page 64). À cette date en effet, les prescriptions issues des Journées d'étude de 2001 étaient en chantier. Le label VEI du Scéren a donc développé depuis 2003 de nouveaux documents :

- une collection « VEI Cahiers », avec des outils d'évaluation, des conseils pour la scolarisation des EANA et des activités pédagogiques pour la classe.
- *Actualité VEI*, revue bibliographique sur les publics en difficulté.

Même si l'ensemble manque un peu de cohérence, la problématique de l'accueil des EANA domine ces collections qui ont surtout l'avantage d'exister. En 2010 pourtant, le *Rapport des Inspections générales* souligne encore l'absence d'implication des éditeurs pour le domaine : le SCEREN-CNDP assure la « diffusion du peu de matériel documentaire et pédagogique spécialisé » (page 110). Les travaux de C. Klein aboutissent à la création d'une nouvelle collection du Scéren intitulé « Cap sur le français de la scolarisation » dont les trois premiers sont déjà parus :

- *Cap sur le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* sous la direction de C. Klein (2012a), recueil des articles des spécialistes du domaine.
- *Entrer dans la lecture : quand le français est langue seconde* coordonné par B. Lecocq (2012) du CASNAV de Lille, est un outil d'apprentissage de la

lecture-écriture destiné aux élèves nouvellement arrivés de huit à dix-huit ans mais aussi aux élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture.

- *Être bon lecteur au CM et au collège* (2013) coordonné par A. Aizier et J. Beaudouin vise à améliorer la compréhension de l'écrit chez les élèves en difficulté de lecture. Il propose des éléments de théorie didactique puis des textes accompagnés d'activités.

4. 1. Et pour les élèves ?

Les recherches récentes (Cortier, 2007 ; Chnane-Davin, 2011 ; Mendonça-Dias, 2012) ont montré que les enseignants de classe d'accueil mêlent au quotidien des documents issus de ressources pédagogiques variés : manuels de FLE pour adolescents, manuels de français « langue maternelle », ouvrages de grammaire et de vocabulaire de FLE pour adultes, activités pour le primaire, etc. Mais l'absence d'investissement du secteur par les éditeurs privés peut avoir ici une conséquence pédagogique ; en effet, F. Chnane-Davin (2011) regrette que les enseignants ne distribuent que des photocopies aux élèves, les privant de l'objet-livre qui peut être source d'investissement affectif, symbole d'une nouvelle étape dans le vie de ces élèves, relais entre le collège et la famille ; une « situation difficile à comprendre alors qu'on sait qu'en France, le manuel scolaire est mis gratuitement à disposition des élèves pendant toute l'année scolaire.[...] Rappelons qu'une fois intégré dans la classe ordinaire, l'élève sera confronté en permanence au manuel propre à chacune des disciplines scolaires » (p. 176) et que la capacité de l'élève à se repérer dans son manuel et à réaliser les activités proposées est une mesure de la réussite scolaire (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 109).

4. 2. L'édition scolaire

Il n'existe à cette date que deux manuels pour les publics de classe d'accueil :

- *Entrée en matière* de F. Chane-Davin, B. Cervoni et M. Pinto Ferreira publié en 2005 chez Hachette qui se présente comme une méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés créée pour répondre aux besoins spécifiques de l'intégration dans le système scolaire français. Elle associe une triple progression de FLE, de FLS et de FLM qui permet l'apprentissage de la langue de communication, de la langue des disciplines ainsi que des règles de vie au

collège. Ce manuel adopte donc une définition du FLS comme étape transitoire permettant aux élèves d'accéder à la langue des manuels de collège.

- *Français langue seconde* de D. Levet publié en 2012 chez Belin, propose une progression pédagogique pour la classe d'accueil sur le même principe du FLS à la croisée du FLE et du FLM. Son originalité tient dans la prise en compte de la grande hétérogénéité des élèves et de leurs arrivées différées : chaque unité compte des activités fléchées réparties en trois niveaux (débutant, intermédiaire, confirmé).

Ces deux manuels correspondent aux besoins des élèves. Mais la publication de compléments pédagogiques serait fort utile pour la classe : cahiers d'exercices, enregistrements audio, etc. Les éditeurs ont fait le choix de ne publier qu'un livre du professeur. Est-ce la preuve que ces manuels ne se vendent pas suffisamment ?

4. 3. Ressources sur l'Internet : un début de mutualisation

Les formateurs des CASNAV ont pour tâche de développer et d'actualiser le site académique relatif à l'accueil des élèves migrants et des enfants du voyage, ce qui représente une charge de travail supplémentaire pour ces personnels qui voient se multiplier les charges qui incombent à leur fonction. Sans cadrage national, ces sites académiques restent confidentiels ; les informations proposées sont redondantes : textes officiels, conseil pour accueillir les élèves, activités proposées par les enseignants. Un enseignant qui souhaite glaner quelques pistes de travail devra se rendre successivement sur chaque site académique. Aucun travail collaboratif n'est entrepris pour élaborer une plateforme commune ce qui engendre un défaut d'ergonomie pour l'utilisateur. On peut noter cependant le dynamisme des professeurs de mathématiques, très présents sur la toile, dont quelques-uns ont produit des séries d'activités ou des sites entièrement dédiés à l'enseignement des mathématiques en CLA, comme :

- le site MathFle⁴³ développé par P. Byache, enseignant à Marseille,
- un dossier élaboré par K. Millon-Fauré de l'académie de Marseille,
- les tests de mathématiques en trente langues⁴⁴ réalisés par l'équipe du CASNAV de Marseille,

⁴³ <http://byachepaul.free.fr/MathFle/>

⁴⁴ <http://galileo.crdp-aix-marseille.fr/mathsenaf/>

- un dossier complet sur le site de C. Mendonça-Dias⁴⁵,
- le vocabulaire des mathématiques en six langues proposé sur le site de l'académie de Bordeaux,
- le fichier *Maths sans paroles*, mis en ligne par J.-C. Rafoni pour le premier degré⁴⁶,
- quelques fiches d'activités sur le site de l'académie de Créteil, différent de celui du CASNAV.

Enfin, le site Éduscol abrite depuis peu une page dédiée au français langue seconde dans une optique de mutualisation, tout comme celui du CNDP qui propose des dossiers thématiques comme « Après la classe d'accueil » ou « Premiers pas vers la compréhension du discours pédagogique » publiés sur le site Canopé (ancien Scéren) dans une page « Réalités et Pratiques » ; les ressources produites par les formateurs des CASNAV et des enseignants sont ici vraiment mutualisées. Ces deux derniers serveurs sont nés à la suite des recommandations de l'IGEN (2010) : « certains enseignants élaborent eux-mêmes des outils pédagogiques souvent très intelligents, dont l'institution devrait faciliter le recensement et la mutualisation et que le CNDP pourrait avoir la mission de service public d'éditer » (p. 120).

Mêmes si elles arrivent tardivement, ces publications sont d'une grande utilité pour les différents acteurs de l'Éducation Nationale. Nous verrons dans le chapitre suivant que les enseignants nommés en classe d'accueil sont de mieux en mieux formés, mais les diplômes de FLE ne correspondent que partiellement aux problématiques de l'enseignement aux migrants. Par ailleurs, c'est l'ensemble des professeurs qu'il faudrait amener à connaître les ressources sur l'accueil des EANA. F. Chnane-Davin (2011) préconise de concevoir des programmes pour une cohérence nationale ainsi que des accompagnements aux programmes pour les enseignants de toutes les disciplines, afin que ces derniers aient accès à des textes de références qu'ils pourront adapter en fonction de l'hétérogénéité (p. 181). On peut observer deux approches dans les documents préconisés. Dans un premier temps, on a pensé enseigner le français comme une langue étrangère ; l'option « communicatif »

⁴⁵ <http://www.francaislangueseconde.fr/pistes-pour-lenseignement/dossier-maths/>

⁴⁶ http://go.pedago.free.fr/clin_mathssansparoles.htm

est prégnante depuis les années soixante-dix : la première circulaire sur la scolarisation des enfants migrants y faisait explicitement référence ; on apprécie les formations en langues vivantes, on recommande l'enseignement d'une langue de communication dans les programmes de francisation, mais aussi dans les propositions de certifications issues du *CECRL*. La préoccupation des enseignants s'est ensuite rapidement tournée vers l'apprentissage de la langue écrite car les élèves communiquaient mais étaient souvent en échec scolaire du fait d'un manque de maîtrise du code écrit ; sont alors nées les options « français langue seconde » puis « français de scolarisation ». Cette dernière appellation, recouvre des notions utiles aux EANA comme le travail sur la compréhension des consignes ou sur la lecture, mais l'absence de conseil sur la prise de parole en classe, nous a amené à observer la situation sur le terrain.

Chapitre 4 : Et sur le terrain ?

Notre plus grande satisfaction aura été de découvrir des personnels, pour la plupart très investis, essayant avec l'aide pédagogique et didactique dont ils disposent, de travailler au mieux des intérêts des ENAF. Nous garderons d'un certain nombre de professeurs l'image de personnalités exceptionnelles, tant la conception et l'exercice de leur métier nous sont apparus remarquables (C. Klein, 2009, p. 2).

Nous proposons à présent d'apporter quelques informations sur les enseignants que nous avons rencontrés pour nos observations. Les modalités de prise de contact ont montré que certains acteurs pouvaient présenter des résistances à ouvrir leur établissement à une doctorante. Le fonctionnement des collèges visités révèle quelques disparités sur le territoire mais la formation et les représentations des enseignants, interrogés à l'aide de questionnaires, semblent relativement homogène.

1. La question des échantillons

Nos requêtes auprès des enseignants pour être autorisée à entrer dans leurs classes ont été l'occasion d'interroger la représentativité de l'échantillon, qui doit être, selon X. Roegiers et J.-M De Ketele (2009, p. 58) à la fois pertinent (d'où nos déplacements dans différentes académies) et réaliste par rapport au traitement envisagé.

Pour mieux cerner la nature des échantillons recueillis, exposons brièvement les circonstances de prise de contact avec les différents participants. La constitution d'un corpus d'enregistrements audio et vidéo étant la base du travail sur les interactions, nous avons débuté nos recherches en sollicitant les formateurs des CASNAV de sept académies dans lesquelles nous pouvions nous rendre. Cinq coordonnateurs ont répondu, parfois après plusieurs demandes. Deux académies n'ont jamais donné suite à nos sollicitations. Les formateurs des CASNAV ont ensuite diffusé notre demande à tous les enseignants de classe d'accueil de collège des académies. Les réponses des enseignants ont été assez peu nombreuses (trois à cinq par académie), mais suffisantes pour rendre les déplacements pertinents. Après accord avec l'enseignant sur les jours de visite, nous avons demandé les autorisations administratives aux chefs d'établissements concernés. Les réponses ont été

systématiquement positives à l'exception de deux cas, que nous exposons ci-dessous. Tous ont accepté qu'un questionnaire soit soumis à l'équipe enseignante.

Par conséquent, nous ne pouvons que baser notre étude sur un échantillonnage volontaire, qui d'après Van Der Maren (1995, p. 328) est « biaisé par un fort effet de sélection ». R. Rosenthal (1969, p. 75) a décrit le profil des volontaires : ils « font preuve sur le plan intellectuel de plus de capacités, d'intérêt et de motivation [...] Ils sont plus indépendants à l'égard des conventions », ils sont plutôt jeunes, sociables, ont besoin d'approbation sociale et sont moins autoritaires.

Compte tenu de l'existence de ce phénomène de sélection, la présentation des enseignants qui nous ont reçue témoignera d'une certaine variété, du moins en ce qui concerne leurs pratiques.

2. Le problème des résistances

Dans le cadre de notre recherche de fiabilité des données recueillies, est venu s'ajouter aux problèmes d'inférence et de statut propre à tout recueil d'information, celui de la résistance de certains acteurs à répondre à nos questions. Ce constat constitue un résultat en soi : les discussions avec les différents acteurs du système éducatif révèlent parfois un certain malaise face à un éventuel contrôle externe. Sujet sensible s'il en est, l'accueil des étrangers, même à l'école, revêt un caractère politique (au sens large du terme) et les insuffisances dans l'aide à la scolarisation d'élèves EANA ont tendance à être niées.

2. 1. Qui résiste ?

- Les enseignants

Nos exigences en matière de représentativité des observations de classe nous ont amenée à contacter des enseignants que nous ne connaissions pas. Les prises de contact ont parfois semblé laborieuses ; en effet, relativement au nombre d'enseignants de classe d'accueil répartis dans chaque académie, les réponses positives ne s'élevaient qu'à trois ou quatre. Ces derniers ne sont donc pas souvent disposés à accueillir un observateur. Il faut nuancer ce constat en ajoutant qu'une fois sur place, les portes s'ouvrent plus facilement.

Mais de manière plus précise, nous avons relevé un certain nombre de résistances aussi bien pour les propositions d'accueil dans les classes que dans les informations livrées en entretien.

- Les directions de collège

Nous avons, par exemple, essayé deux refus administratifs pour une observation de classe (sous forme d'absence de réponse) de la part de deux chefs d'établissement, alors que les enseignants étaient d'accord pour nous recevoir. Après éclaircissement, il est apparu que, dans le premier cas, le principal était en conflit avec l'équipe enseignante et ne souhaitait pas accueillir de « témoin extérieur » selon le professeur ; dans le second cas, l'enseignante en charge de la structure CLA relevait statutairement du premier degré et le principal (qui par ailleurs était arrivé dans l'établissement après la nomination de cette enseignante ; il n'en était donc pas responsable) avait préféré ne pas mettre en avant cette petite originalité...

Lors des entretiens avec les principaux ou les adjoints, les réponses sont souvent d'ordre budgétaire. Ils ne se prononcent jamais sur le niveau de formation des enseignants qui interviennent en FLS dans leur établissement, conscients que cet aspect n'est pas de leur ressort. Il est arrivé néanmoins, que l'un d'entre eux affirme que les quatre enseignants de CLA avaient une maîtrise FLE alors que les professeurs concernés n'ont pas confirmé cette information lors de l'entretien. Pour les responsables du système scolaire, certaines questions posées pouvaient revêtir un aspect polémique : le degré de spécialisation exigé pour enseigner aux élèves allophones n'est pas le même que pour les autres enseignants : le recrutement par concours propre à chaque discipline garantit un niveau de formation ; une gêne a pu engendrer une absence de réponse ou un arrangement avec la réalité. Il est arrivé aussi qu'à la question « sans tenir compte des contraintes budgétaires, quelles améliorations pourriez-vous envisager pour mieux accueillir et mieux former ces élèves ? » certains répondent qu'ils ne voyaient pas d'amélioration possible, notamment le principal adjoint d'un établissement classé ZEP qui recevait dans deux CLA des élèves non francophones de toute la ville... Un autre chef d'établissement dont la structure d'accueil fonctionnait en complète adéquation avec les circulaires en vigueur lance « tout cela reste du bricolage ». Nous ne pouvons que suivre C. Klein (2009) lorsqu'elle affirme : « Il serait souhaitable que l'ESEN⁴⁷ informe davantage sur cette problématique à laquelle un chef d'établissement ne peut pas ne pas être confronté dans sa carrière » (p. 141).

⁴⁷ Formation des personnels d'encadrement de l'Éducation Nationale.

- Les inspecteurs et responsables de CASNAV

Nous avons également tenté de recueillir des chiffres concernant la formation initiale des enseignants en poste dans des CLA. C'est probablement sur ce point que les résistances ont été les plus fortes. Les réponses sont restées très approximatives, malgré des tentatives pour préciser nos besoins en informations : « nous n'avons pas de liste », « ce serait trop long à communiquer », « je n'ai pas le temps de vous communiquer des informations aussi précises », etc.

Concernant la formation continue mise en place par les CASNAV, la liberté dans les réponses est très disparate. Beaucoup évoquent spontanément les problèmes de budgets qui ne leur permettent plus de proposer de formations. D'autres, gênés par la question tentent de justifier leur action en fournissant les plans de formations des années fastes au lieu de donner les documents des dernières années. On constate une crainte du regard extérieur quant au niveau de recrutement des enseignants et à la formation proposée. D'aucuns affirment que la formation est excellente et que les enseignants sont tous diplômés. Le croisement d'informations (les mêmes questions posées aux enseignants concernés) permet d'observer une réalité différente.

2. 2. Tentative de décryptage : quelle conscience des manques ?

L'analyse des résistances permet de tirer un premier enseignement sur la situation : nombre d'informations ont pu émerger grâce à des interlocuteurs conscients des manques et volontaires pour les mettre à jour afin de tenter de les résoudre avec leurs responsables. D'autres personnes interrogées, plus timorées, ont révélé une gêne quant à un possible jugement du travail effectué. Ce malaise s'est parfois exprimé de manière inconsciente lorsque les enseignants ont tacitement refusé de répondre aux questionnaires distribués dans leurs casiers. Ce document⁴⁸ d'une page recto verso a été adressé aux enseignants de toutes disciplines des établissements visités afin de recueillir de brèves informations sur leur expérience, les formations suivies et les aides mises en place dans leurs cours pour les EANA.

⁴⁸ Voir annexes p. 249.

La question de la surcharge de travail des enseignants dans le secondaire ne doit pas être éludée : ce questionnaire représentait pour l'ensemble de ces enseignants une tâche supplémentaire non obligatoire mais parfois vécue comme une contrainte.

Formulons deux commentaires concernant le nombre de questionnaires rendus : au maximum, nous avons recueilli 40 % des questionnaires distribués. Ce chiffre maximal a été atteint uniquement en ZEP. Dans l'un des établissements de centre-ville, nous avons recueilli seulement 4 % des questionnaires distribués. Ces chiffres viennent contredire ce qui est souvent affirmé concernant les mutations des enseignants motivés et aguerris dans les établissements « faciles » de centre-ville. Nous avons rencontré en ZEP des personnels intéressés par les questions que nous venions soulever. La deuxième remarque porte sur la difficulté pour certains enseignants à répondre aux deux derniers items du questionnaire qui portaient sur les actions mises en place en classes ordinaires pour aider les EANA à l'apprentissage ou lors de l'évaluation. Elles étaient formulées comme suit :

- Cochez les propositions qui vous semblent les plus adaptées pour aider les élèves non francophones dans vos cours (avec 10 propositions) ;
- Choisissez parmi les propositions d'aide à l'évaluation celles qui vous semblent :
 - A. possibles à mettre en place en classe.
 - B. souhaitables mais trop difficiles à mettre en place dans vos conditions actuelles de travail.
 - C. inadaptées.

Certains professeurs ont cessé de remplir le questionnaire à ce niveau, probablement rattrapés par l'autoévaluation entraînée par ces questions qui les renvoyaient à leur propre pratique voire aux manques d'outils développés pour intégrer les EANA dans leur discipline. Une partie des refus de compléter le questionnaire est donc à mettre sur le compte de la « mauvaise conscience » car nous savons que de nombreux élèves nouveaux francophones sont accueillis en classe ordinaire sans prise en charge particulière. Notons l'absence de jugement de notre part, étant donné les caractéristiques de ce métier où il y a tant à faire.

3. Les académies visitées

Nous avons choisi de recueillir des données sur les structures pour élèves allophones et des enregistrements de cours dans plusieurs académies : Toulouse, Paris, Strasbourg, Aix-

Marseille et Nice, réparties sur le territoire (qui se limite à la métropole pour des raisons de déplacement et de centration de la problématique) et représentatives par le nombre d'élèves accueillis chaque année.

Tableau I, 2 : Nombre d'élèves accueillis dans le second degré en 2010 d'après la DEP⁴⁹

	Académie 1	Académie 2	Académie 3	Académie 4	Académie 5	Moyenne nationale (métropole)
Nombre d'élèves accueillis	614	624	1923	562	647	715
dont en soutien	86,2 %	95,5 %	100 %	81,3 %	78,7 %	89,6 %

Il s'agit donc d'académies concernées par la question de l'accueil des élèves migrants puisqu'elles se situent toutes autour la moyenne nationale concernant les effectifs et le taux de prise en charge. Notons enfin que les deux académies de France qui comptent le plus d'élèves chaque année ont été contactées mais n'ont jamais donné suite, probablement en raison d'un trop grand nombre de sollicitations de la part des étudiants.

En outre, le domaine se caractérise, comme nous l'avons vu, par une large autonomie accordée aux académies, aux chefs d'établissement et aux enseignants tant sur le plan des heures allouées au fonctionnement des structures d'accueil que sur la question des objets d'enseignement. Par conséquent, une enquête réalisée dans une même et seule académie comportait le risque de généraliser à partir de cas particuliers. En effet, les choix administratifs, les critères de recrutement des enseignants ainsi que la formation continue (réalisée par les CASNAV donc au sein de l'académie) peuvent avoir une influence sur les activités de classe et le type d'enseignement rencontrés.

Dans ce cadre, les disparités territoriales dénoncées par les rapports ministériels se sont révélées frappantes ; voici à titre d'exemple le nombre d'heures allouées (toutes disciplines confondues) aux structures d'accueil des académies visitées :

⁴⁹ MEN-DEP (2012, mars). Les élèves nouveaux arrivants non francophones. *Note d'information*, 12.01.

Tableau I, 3 : Heures allouées aux structures d'accueil

Académie 1	Académie 2	Académie 3	Académie 4	Académie 5
12 à 18 heures	22 heures	30 heures	18 heures	12 heures

Ce tableau comparatif appelle quelques commentaires : l'académie qui dote le plus largement les structures reçoit également une aide de la commune de l'ordre de 5, 10 ou 15 heures hebdomadaires distribuées aux établissements. Nous n'avons pas pu obtenir les critères retenus pour accorder une enveloppe plus ou moins élevée. Dans l'académie 1, les moyens sont accordés en fonction des besoins (donc des effectifs) ; dans les autres académies visitées, les horaires varient de 12 heures à 18 heures par semaine, identiques pour chaque établissement. Enfin, l'académie 5 a vu ses dotations horaires diminuer drastiquement ces dernières années : les 35 heures/semaine pour une structure d'accueil ont été réduites à 18 heures/semaine en 2006-2007, puis à 12 heures depuis 2011-2012.

3. 1. Les établissements visités

Quinze établissements ont accepté de nous recevoir, répartis comme suit dans les académies :

Tableau I, 4 : Nombre de collèges visités pour chaque académie

Académie 1	Académie 2	Académie 3	Académie 4	Académie 5
3 collèges	2 collèges	4 collèges	2 collèges	4 collèges

Bien que l'on puisse retrouver une trame commune dans les dispositifs d'accueil, les horaires et les fonctionnements mis en place divergent considérablement comme le montre le tableau suivant :

Tableau I, 5 : Horaires et fonctionnement des structures d'accueil des établissements visités

Collèges visités	Nombre d'EANA	Nombre d'heures de FLS	Nombre d'heures de maths	Modalités d'intégration	Classe fermée / structure ouverte
Collège A	20	12 (pour 3 groupes)	2	totale avec 4/5 h de français	ouverte
Collège B	7	12	0	à l'arrivée - progressive	ouverte
Collège C	11	12	0	à l'arrivée - progressive	ouverte

Collèges visités	Nombre d'EANA	Nombre d'heures de FLS	Nombre d'heures de maths	Modalités d'intégration	Classe fermée / structure ouverte
Collège D	15	21	0	à l'arrivée - progressive	ouverte
Collège E	20	18 + 15	12	pas d'intégration	fermée
Collège F	17	18	3	à l'arrivée - progressive	ouverte
Collège G	45	CLA 18 FLEI 12 FLER 12	12	pas d'intégration	fermée
Collège H	24	18	12	immédiate en EPS, maths et LV2 puis progressive	ouverte
Collège I	30	18	3	CLA 1 : intégration immédiate en EPS et arts. Pas de LV	ouverte
Collège J	26	16	3	la deuxième année	fermée
Collège K	17	12	3	à l'arrivée - progressive	ouverte
Collège L	12	15	3	à l'arrivée - progressive	ouverte
Collège M	13	18	0	à l'arrivée - progressive	ouverte
Collège N	20	18	2	peu d'intégration	fermée
Collège O	20	18	2	à l'arrivée - progressive	ouverte

Outre les différences de moyens accordés, on constate que quatre classes fonctionnent encore sur un modèle « fermé », c'est-à-dire en désaccord avec les recommandations des circulaires. Par ailleurs, les intégrations des élèves dans les classes ordinaires sont laissées à l'appréciation des équipes. Il est vrai que les textes officiels ne donnent aucune indication sur le niveau que les élèves doivent atteindre avant d'entrer en classe ordinaire ; ils suggèrent au contraire que même les grand débutants doivent y être inscrits d'emblée. Signalons que, toutes les situations de classe ordinaire que nous avons observées, les EANA étaient arrivés dans l'établissement depuis plus de six mois, preuve que quels que soient les moyens alloués, les équipes enseignantes ont tendance à refuser le « bain

linguistique » comme méthode assumée. Reste que la DEPP signale encore pour 2010, 10,4 % d'élèves sans solution d'accueil dans le second degré (DEPP, 2012).

Les élèves en intégration partielle suivent tous les horaires des enseignements dans lesquels ils sont inscrits, bien que les contraintes d'emploi du temps soient fortes. En voici un exemple conçu pour un élève de quinze ans.

Tableau I, 6 : Exemple d'emploi du temps pour EANA en troisième

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
8h-9h	Français EANA	Maths 3ème 4		Français EANA	
9h-10h	Français EANA	Anglais 3ème 4	EPS 3ème 4	Maths 3ème 4	Français EANA
10h-11h	Anglais 3ème 4	Français EANA	EPS 3ème 4	Anglais 3ème 4	Français EANA
11h-12h	Histoire EANA	Français EANA	EPS 3ème 4	Français EANA	Français EANA
14h-15h	Maths 3ème 4	Français EANA		Maths 3ème 4	Français EANA
15h-16h	Maths EANA	Français EANA		Français EANA	Français EANA
16h-17h	Français EANA			Maths EANA	

Cet emploi du temps, individuel et évolutif correspond aux premiers contacts de l'élève avec sa classe d'inscription. Quelques semaines plus tard, il sera intégré de façon définitive en troisième. Ces premiers temps correspondent à une période d'observation.

Pour les mathématiques, certaines classes fermées réservent seulement deux heures de cours par semaine. Comment s'étonner que ces élèves qui doivent bien souvent rattraper un niveau disciplinaire en plus de leur apprentissage du français ne parviennent pas à progresser suffisamment avec deux fois moins d'heures de cours que les autres élèves ?

3. 2. Localisation des structures dans la politique de la ville

Les établissements sont situés en majorité en périphérie des grandes villes : c'est le cas de huit collèges visités sur quinze ; quatre collèges sont dans des centres-villes et trois ont été ouverts dans des petites villes de zones rurales. Ces derniers regroupent des élèves venus des alentours et certains font tous les jours un long trajet pour venir au collège. Les

établissements des périphéries urbaines scolarisent les élèves logés dans les quartiers où des logements sont réservés pour les nouveaux arrivants par les associations. Dans les centres-villes, on scolarise des élèves dont les familles sont regroupées dans des hôtels voire sans domicile fixe. Parmi les vingt établissements visités, six sont classés en réseau ambition réussite (RAR) ou de réussite scolaire (RRS). La DEPP avance le chiffre de 37,4 % de structures du second degré implantées dans les RAR ou RRS pour l'année 2010-2011. Si nous prenons en compte le nombre de dispositifs dans notre panel, le pourcentage s'élève à 50 %⁵⁰.

Avec la circulaire de 2002, le ministère veut distinguer les publics et les problématiques : nouveaux arrivants et élèves de deuxième ou troisième génération. « On évitera d'implanter deux ou plusieurs classes d'accueil dans le même établissement. On fera également en sorte que des classes d'accueil ne soient pas systématiquement ouvertes dans les réseaux d'éducation prioritaire » (page 3) et la circulaire de 2012 réaffirme cette nécessité : « Il est recommandé d'implanter les structures d'accueil spécifiques dans les établissements scolaires où la mixité sociale est effective et où le milieu scolaire favorisera l'intégration socioculturelle des élèves allophones arrivants » (page 1). Le législateur anticipe dans ce domaine les recommandations du Parlement européen dont la *Résolution* du 2 avril 2009 sur l'éducation des enfants de migrants « recommande aux États membres qu'ils évitent de créer des "écoles-ghettos" ou des classes spéciales pour les enfants migrants et qu'ils promeuvent une politique éducative d'inclusion, en vertu de laquelle les enfants seraient répartis en fonction de leur niveau scolaire ainsi que de leurs besoins individuels » (alinéa 22). Malgré ces dispositions, C. Klein (2009) a observé que « Beaucoup de classes d'accueil sont implantées dans des ZEP, contrairement aux préconisations de la circulaire de 2002. Les EANA se trouvent immergés dans des établissements scolaires sensibles, où ils semblent supporter des difficultés d'intégration et subir un phénomène de rejet » (p. 107).

⁵⁰Sur les vingt établissements visités, six sont en RAR/RRS mais un collège compte trois structures d'accueil et deux autres proposent deux classes.

4. La formation des enseignants

4.1. Les enseignants de FLS : formation et réponses au questionnaire

Selon les inspecteurs : « L'institution doit se soucier de délivrer une formation de qualité à tout enseignant qui prend en charge des ENAF » (*Rapport IGEN*, 2010, p. 109). Pourtant, les plans de formations pour l'accueil des enfants migrants n'ont pas été une priorité : C. Cortier (2008) rappelle la création en 1975 d'une option « scolarisation des enfants de travailleurs migrants » au sein du stage organisé par le CREDIF et « l'ouverture à l'École normale de Lyon du premier Centre d'information et de formation des personnels concernés par la scolarisation des enfants étrangers, conçu comme « un carrefour de personnels à sensibiliser et à informer autant qu'à former ». Quatre centres seront ouverts l'année suivante, à Douai, Grenoble et Marseille » (p. 16). Dans les années 1990, la priorité est donnée à l'interculturel ; les CASNAV invitent des spécialistes des langues et cultures des élèves migrants pour sensibiliser les enseignants aux différences culturelles et les préparer à anticiper les interférences linguistiques de leurs élèves. On peut dire que ces formations sont restées confidentielles dans la mesure où elles n'ont touché que les enseignants en charge de classes d'accueil. Depuis 2004, une certification complémentaire a été instaurée pour « valider des compétences particulières qui ne relèvent pas du champ de leurs concours »⁵¹ Les candidats doivent rédiger un dossier de quatre pages relatant une expérience pédagogique dans le domaine, accompagné de leur *Curriculum vitae* puis le soutenir devant un jury lors d'une épreuve orale.

4.2. La certification complémentaire : entre validation des acquis et formation

Certaines académies proposent quelques heures de formation pour préparer l'examen mais l'objectif reste centré sur la validation des acquis. La note de service précise d'ailleurs : « Le jury appréciera particulièrement des candidats la possession des diplômes de lettres mention FLE et des divers diplômes de langue ». C. Klein dresse pourtant un bilan contrasté en 2009 : l'existence de cette certification est un avantage du point de vue de la gestion des personnels en l'absence d'une reconnaissance du FLS comme discipline scolaire ; elle parle de créer un « vivier » (*Rapport IGEN*, 2010, p. 134). Néanmoins, les résultats sont excessivement disparates selon les académies et l'inspectrice s'interroge sur

⁵¹ Note de service 2004-175 du 19 octobre 2004 « Attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés relevant du MEN d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires ».

« les médiocres résultats » obtenus dans certains territoires : manque de préparation ou exigence excessive ? La fréquentation du terrain révèle en effet de vraies différences de traitements.

Quels prérequis pour obtenir la certification complémentaire ?

La note de service qui institue la certification complémentaire de FLS est en effet à la fois concise et exigeante : il faudra évidemment évaluer la connaissance des enseignants sur les méthodes, les matériels, les techniques de classe, leur connaissance des textes officiels ; mais que dire de « la connaissance des grandes familles de langues et des grands systèmes d'écriture » ou de « la connaissance des conditions de la scolarisation dans les établissements français de l'étranger » s'il s'agit comme l'affirme C. Klein (2010, p. 134) de former non pas des spécialistes, mais des enseignants de toutes disciplines prêts à recevoir des nouveaux arrivants dans leurs classes ? Selon les académies, les exigences et les prérequis divergent considérablement, en particulier concernant les disciplines enseignées par les candidats : dans l'académie 1, on accepte les titulaires de toutes disciplines et on valide la certification pour un professeur d'éducation physique et sportive ; dans l'académie limitrophe, on n'inscrit que les professeurs de français. Ailleurs encore, un professeur documentaliste prépare la certification auprès des formateurs du CASNAV mais rate l'épreuve sous le prétexte de son corps d'origine. Les membres du jury lui demanderont même à quel titre il se présente et ce qu'il compte faire valoir avec cette certification. En outre, nous avons rencontré des enseignants ayant présenté avec succès la certification complémentaire, qui ne connaissent pas l'existence du livret *Français langue seconde* produit par le Ministère.

Encore une fois, les textes officiels sont sujets à interprétations. Voilà pourtant plus de trente ans que les spécialistes affirment la nécessité de former tous les enseignants, toutes disciplines confondues : « La formation qui doit être mise sur pied devrait s'adresser à tous les personnels appelés à intervenir dans l'école » (Berque, 1985, p. 37). La même recommandation est commune à tous les auteurs (*Rapport IGEN*, 2002, p. 16 ; Chnane-Davin, 2005, p. 61 ; Auger, 2010, p. 21 ; *Rapport IGEN*, 2010, p. 134).

4.3. La formation dans les IUFM

Les enseignants en formation initiale peuvent également passer la certification, mais G.-V. Martin (2004) affirme que les IUFM

n'incluent pas facilement des modules de formation au français langue étrangère et seconde. Premièrement, ces instituts engagent des formations qui donnent la priorité à l'enseignement général du français en fonction des concours de recrutement des professeurs de premier et second degrés ; le français langue étrangère prend souvent place dans des modules courts de spécialisation, noyé dans les thématiques de l'Adaptation et l'Intégration Scolaire, la violence à l'école, les décroissements et les pratiques interculturelles en art plastique (p. 35).

La situation évolue très lentement car en 2010, N. Auger écrit : « Les formations à l'IUFM en sont à leurs débuts. Il s'agit donc davantage d'information que de formation » (p. 21). De fait, la consultation des plaquettes de formation proposées par les IUFM témoigne de l'absence de module sur l'accueil en classe des enfants migrants.

Alors que tous les spécialistes s'accordent à dire que les besoins en formation sont réels et que celle-ci doit dépasser les frontières disciplinaires, pourquoi en est-on encore à constater l'inertie ?

En formation initiale, les étudiants ont tant à apprendre que l'accueil des EANA n'est pas une priorité. Sans doute n'ont-ils pas encore conscience qu'ils devront rapidement prendre en charge des non francophones dans leurs classes. Les questions se poseront au rythme de l'émergence des problématiques de la classe. C'est pourquoi de « très nombreux systèmes de formation initiale des enseignants sont en échec parce qu'ils sont trop exclusivement des hétéro-formations, théoriques, prescriptives, a-contextualisées, passives, sans pression à l'auto-formation » (De Ketele, 2008, p. 259). La formation continue serait donc fondamentale en ce qu'elle répondrait à un questionnement concret.

4.4. Qui enseigne dans les structures d'accueil ?

En 1997, J.-L. Chiss et B. Boyzon-Fradet soulignaient le « déficit de formation des enseignants en didactique de la langue appropriée à ce type de public » (p. 6) ; les enseignants de classe d'accueil étaient en majorité des contractuels, ce qui ne signifie pas qu'ils n'étaient pas diplômés. L'Éducation Nationale ne fournissait pas suffisamment d'enseignants titulaires spécialisés en FLE/FLS pour occuper tous les postes de classe

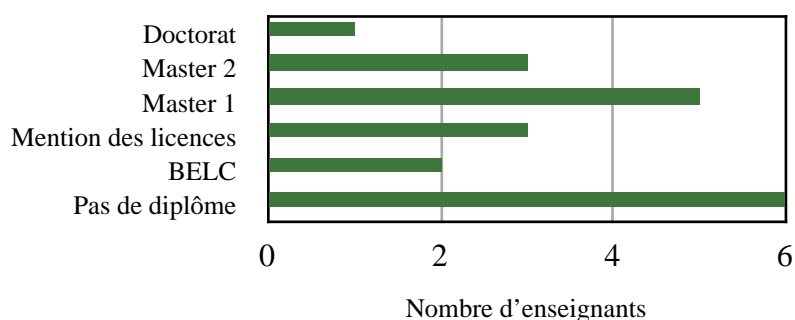
d'accueil. Dans tous les cas, le manque de titulaires engendrait un défaut de suivi de ces structures, ce qui est pourtant fondamental. C. Klein écrit encore en 2009 que le jeune enseignant qui a bénéficié d'une formation universitaire en FLE/FLS « reste un produit rare » (p. 141). De son côté, F. Chnane-Davin (2011) décrivant, dans son ouvrage sur le projet CECA⁵², le fonctionnement d'une classe d'accueil à Marseille, relève la disparité de statuts des enseignants et l'absence de formation pour le suivi des élèves allophones : « ils ont des statuts différents allant de professeur des écoles (le professeur de FLE) à l'agrégé, au certifié ou au contractuel. Ils n'ont pas suivi de formation spécifique pour enseigner à des élèves non francophones sauf une enseignante qui a une maîtrise de FLE » (p. 34). Dix ans auparavant, cette auteure écrivait que les enseignants rencontrés ignoraient la notion de français langue seconde (2001, p. 160). D'après les entretiens que nous avons menés avec les professeurs, cette affirmation n'est plus d'actualité ; le niveau de formation a nettement évolué. D'ailleurs, le panel d'enseignants que nous avons rencontré semble assez homogène : dix-neuf enseignants rencontrés sur vingt sont titulaires ; le professeur contractuel a accepté de répondre à nos questions de façon inopinée mais notre rencontre était programmée avec un enseignant titulaire du même établissement.

Ce chiffre regroupe la totalité des enseignants de structures d'accueil que nous avons interrogés dans les cinq académies au cours de nos déplacements ; toutes ces rencontres n'ont pas donné lieu à des enregistrements et parmi les cinquante heures recueillies, toutes n'ont pas été sélectionnées pour constituer le corpus qui servira à étudier les interactions en classe. Et, comme nous l'avons dit, les enseignants qui nous ont reçus étaient tous volontaires, ce qui gonfle le nombre de titulaires par rapport à la réalité. Le statut précaire des professeurs sous contrat les incite plutôt à la discrétion.

Au moment de notre visite, les enseignants avaient tous une expérience de plusieurs années en classe d'accueil. Nous avons voulu observer à quel niveau de diplôme et d'expérience l'Éducation Nationale les avait nommés sur les postes de structures d'accueil. Le tableau ci-dessous présente donc les niveaux de formation de ces vingt enseignants à l'arrivée dans la structure d'accueil :

⁵² Programme de recherche « Langue française, diversité culturelle et linguistique : culture d'enseignement et culture d'apprentissage ».

Graphique I, 2 : Diplômes des enseignants au moment de leur nomination en classe d'accueil



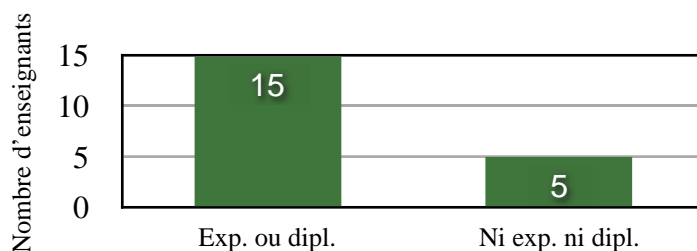
Un tiers des enseignants a été recruté pour travailler en classe d'accueil sans diplôme touchant à l'enseignement du français aux étrangers. Notons que la seule enseignante qui possède un doctorat est diplômée de linguistique, ce qui peut n'avoir qu'un rapport lointain avec la problématique de la formation des EANA. D'autres n'ont pas validé de formation universitaire mais ont été recrutés sur la base d'une expérience d'enseignement à l'étranger en FLE pour les adultes :

Graphique I, 3 : Expérience en FLE ou en FLS au moment de la nomination en CLA



Aucun enseignant n'avait d'expérience avec les EANA au moment de l'entrée dans le poste. Cet état de fait peut s'expliquer par la croissance du nombre de CLA depuis les années 2000 ; l'Éducation Nationale a dû faire face aux besoins dans l'urgence. Néanmoins, les trois quarts des enseignants recrutés avaient soit un diplôme ou une expérience en enseignement du FLE :

Graphique I, 4 : Expérience et/ou diplômes des enseignants de classe d'accueil



4.4.1. Remarques sur l'influence de la formation des professeurs de FLS

La formation et l'expérience acquises par les enseignants influent à la fois sur le type de structure mis en place dans l'établissement et sur les choix didactiques. Le manque de formation des cadres, souligné par C. Klein, (« ils découvrent la problématique et l'existence des CASNAV en prenant leurs fonctions » *Rapport IGEN*, 2010, p. 132), laisse souvent une marge de manœuvre aux enseignants expérimentés sur lesquels les chefs d'établissement peuvent s'appuyer. On retrouve des indices de leur formation dans les appellations données aux structures : dans le collège A, un professeur certifié en anglais, diplômé en FLE et doté d'une longue expérience d'enseignement du FLE à l'étranger appelle le dispositif « FLE » ; il ne parle ni de FLS, ni d'EANA durant tout notre entretien. Et l'on retrouve évidemment les signes de sa formation dans sa pratique : beaucoup d'oral, les textes sont fabriqués et il estime que ni l'étude de textes littéraires, ni le vocabulaire des disciplines ne relèvent de son domaine ; les élèves, en intégration, sont au contact de textes littéraires en cours de français.

En outre, parmi les enseignants n'ayant pas reçu de formation en FLE, aucun n'utilise de manuel de FLE pour adolescent, même au début de l'apprentissage. Ils soutiennent que les manuels de FLE ne sont pas adaptés. En revanche, la plupart de ces enseignants présente aux élèves des photocopies de manuels de français langue « maternelle », le plus souvent de niveau sixième. L'analyse des interactions en classe d'accueil croisée avec ces données permettra de vérifier si la formation et l'expérience ont une influence sur la gestion des prises de parole en classe.

4.4.2. Des postes à exigences particulières

Le niveau de formation des enseignants rencontrés et le taux de titulaires rejoignent la tendance actuelle : « la plupart des postes sont maintenant affectés à des titulaires » (IGEN, 2010, p. 109). La certification complémentaire a eu un effet sur le niveau de formation. Pourtant, en 2010, N. Auger intitule un paragraphe de son ouvrage « Du manque de préparation des enseignants » (p. 21). En théorie, les structures d'accueil font partie des « postes à exigences particulières » mais cela n'est pas encore le cas sur tous les territoires ; dans l'académie 5, les postes n'étaient toujours pas profilés en 2011-2012. Des personnels attestent que l'attribution des postes pourrait être améliorée : certains enseignants demandent ces postes « pour de mauvaises raisons » prenant ainsi la place,

grâce au système des barèmes, d'enseignants qui ont la certification complémentaire. Dans l'académie 2, ce sont les enseignants militants qui se sont organisés en coordination depuis le début des années 1990 pour exiger des autorités compétentes qu'elles recrutent des professeurs diplômés ou expérimentés.

4.5. La place du professeur de FLS dans l'équipe pédagogique

Les professeurs expriment souvent le souhait de voir organisées des journées de regroupement entre enseignants de FLS ; sans en faire une généralité (nous avons rencontré des enseignants très épanouis et bien intégrés à l'équipe éducative de l'établissement), certains se sentent isolés. C'est particulièrement le cas pour les non-titulaires : « ces professeurs de FLE/FLS se trouvent eux-mêmes fréquemment en marge de l'équipe pédagogique » (Auger, 2010, p. 22) à cause de leur statut et de l'absence de reconnaissance de la discipline. Les relations avec les autres enseignants ne sont pas toujours simples : le professeur de FLS peut être vu comme celui qui envoie dans les classes ordinaires des élèves partiellement francophones. Une enseignante de l'académie 5 nous a d'ailleurs dit qu'il était essentiel pour elle de conserver une partie de son service en lettres modernes de manière à être intégrée dans l'équipe ; ce besoin d'être « reconnu » comme enseignant de lettres témoigne d'un certain malaise. Parallèlement, F. Chnane-Davin (2011) évoque les difficultés des enseignants de classe d'accueil liées au faible niveau des élèves : il y aurait une tension entre « ce qui doit être fait » et « ce qui se fait » (p. 155). Conscients des acquis nécessaires pour réussir en classe ordinaire, les enseignants de FLS confrontés à la réalité du niveau des élèves doivent en effet gérer cette contradiction.

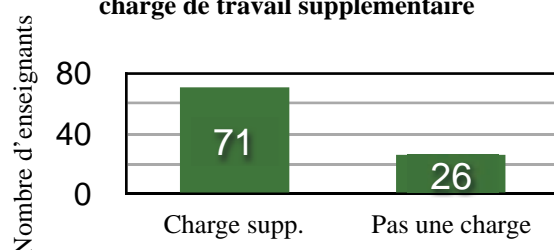
4. 6. Les enseignants des autres matières

Avec le système de structures « ouvertes », les élèves sont inscrits dans une classe ordinaire correspondant à leur âge bien avant d'avoir atteint le niveau A2 ou B1 attendu. Cette réalité se heurte à l'absence de formation des enseignants de classes ordinaire, toutes disciplines confondues, qui ne savent pas tous comment aborder ces élèves. Dans l'un des établissements de l'académie 1, le principal adjoint révèle un non-dit : le choix a été fait de réserver une classe par niveau à l'intégration des EANA, classes dans lesquelles, les équipes d'enseignants ont été sélectionnées pour leur volontarisme. À la suite de ce

témoignage, nous avons voulu vérifier si les autres établissements opéraient également ce choix : dix établissements sur quinze ont répondu par l’affirmative. Dans la majorité des cas, cette « sélection » se réalise tacitement. Mais dans un des collèges visités, on demande même aux enseignants de noter sur leur fiche de vœux s’ils souhaitent faire partie d’une équipe qui accueillera les EANA en classe ordinaire. Quatre classes, une par niveau, à petits effectifs, sont ainsi ciblées dans ce but. « On sait bien, affirme un principal, qu’avec certains enseignants, les élèves vont rester au fond de la classe, sans aide ».

Les questionnaires⁵³ distribués aux enseignants de toutes disciplines (hors FLS) lors de nos déplacements dans les quinze collèges ont permis de recueillir des informations sur leurs formations et leurs représentations concernant l’intégration des EANA en classe ordinaire. Nous en avons recueilli quatre-vingt-dix-sept. À la question (3) « Pensez-vous que l’accueil et l’intégration de ces élèves constituent une charge de travail supplémentaire pour vous ? » une large majorité d’enseignants (71 sur 97) a répondu par l’affirmative :

Graphique I, 5 : Nombre d’enseignants considérant l’accueil des EANA en classe ordinaire comme une charge de travail supplémentaire



La quasi-totalité des professeurs qui estiment que les EANA ne représentent pas une charge en plus enseignent des langues vivantes (anglais, allemand et italien), auxquels il faut ajouter un professeur d’éducation musicale. Néanmoins, tous les professeurs de langue ne partagent pas cet avis ; plusieurs d’entre eux signalent que la charge provient du poids des effectifs qui se trouve encore alourdi par l’intégration des EANA.

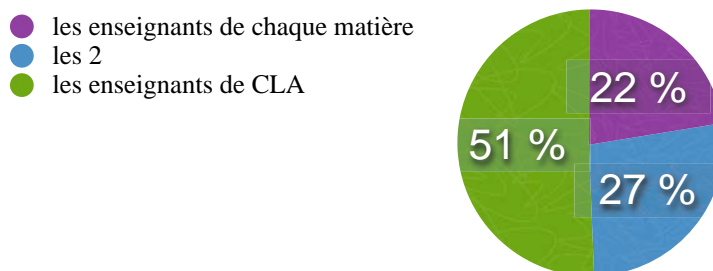
À la question (4) : « Selon vous, qui doit se charger d’enseigner le français des disciplines scolaires aux élèves nouvellement arrivés ? », les enseignants pouvaient cocher :

- les professeurs de classe d’accueil.
- les enseignants de chaque matière.

Les résultats montrent qu’une majorité pense que les EANA doivent être formés en classe d’accueil :

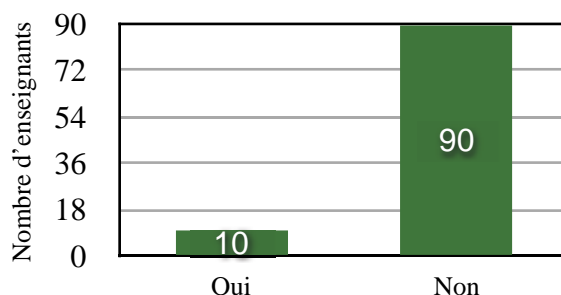
⁵³ Voir annexes p. 249.

Graphique I, 6 : Qui doit former les EANA à la langue des disciplines ?



Les enseignants souhaiteraient recevoir en classe ordinaire des EANA qui maîtrisent déjà la langue des apprentissages dans toutes les disciplines ; on peut dire que ces résultats sont plus le reflet d'un désir (celui de l'élève modèle) qu'une opinion ancrée dans le réel. Ces réponses confirment ce que les rapports (1985, 2002, 2009) pointent depuis de nombreuses années : les enseignants de CLA devraient travailler sur les besoins des élèves en langue de scolarisation, le français de communication se révélant insuffisant aux yeux des professeurs de classe ordinaire de collège. En revanche, ces derniers gagneraient à suivre des formations sur l'accueil des EANA afin de travailler sur la notion même d'élève allophone. Comment imaginer qu'un élève arrivé non francophone puisse acquérir toutes les compétences nécessaires pour suivre en classe en quelques mois ? J. Cummins (2007) soutient que les élèves allophones mettent cinq ans pour rattraper le niveau des autres en littéracie car les élèves francophones n'attendent pas pour continuer à progresser (p. 1). Cette formation que de nombreux acteurs appellent de leurs vœux reste une faiblesse de notre système. Les résultats à la question (7) « Avez-vous déjà participé à une formation sur l'accueil des EANA ? » sont éloquentes :

Graphique I, 7 : Nombre d'enseignants de collège ayant suivi une formation sur l'accueil des EANA en classe ordinaire

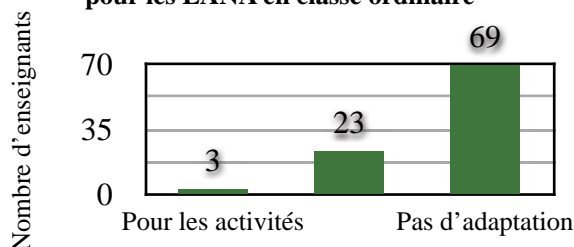


Un professeur de technologie est titulaire d'une maîtrise de FLE. Seulement dix enseignants ont déjà suivi une formation dont sept en formation initiale, ce qui souligne le défaut de formation continue. Quelques professeurs ont d'ailleurs ajouté des commentaires

instructifs : « Cette formation ne m'intéresse pas » (histoire/géographie), « Pas adapté à ma matière » (allemand), « Toutes les demandes de formation sont refusées ! » (Anglais) ou encore « Y a-t-il des formateurs compétents ? » (Histoire-géographie).

Le thème de la formation est d'ailleurs récurrent dans les réponses et les commentaires : à la question (5) « Parvenez-vous à différencier le travail pour les élèves EANA ? » une écrasante majorité affirme ne pas l'envisager :

Graphique : I, 8 : Nombre d'enseignants déclarant différencier les activités et/ou les évaluations pour les EANA en classe ordinaire



Seulement trois enseignants déclarent adapter les activités en classe, ce qui est préoccupant pour les élèves sachant que selon les textes, ils doivent intégrer une classe ordinaire au plus tôt. Ce constat peut être nuancé par la présence dans notre panel de plusieurs classes à fonctionnement « fermé », ce qui implique que les élèves n'entrent en classe ordinaire qu'après avoir passé une année en classe d'accueil. Néanmoins, peu d'enseignants adaptent les évaluations (vingt-cinq d'entre eux) ce qui peut sembler plus grave. Cet item déclenche d'ailleurs un flot de commentaires librement apportés sur la feuille du questionnaire. Les enseignants ayant répondu par la négative à la question de la différenciation évoquent le manque de temps, les effectifs trop chargés et l'absence de formation : « manque de formation pour s'adapter au public » (Histoire-géographie), « pas assez de temps (Histoire-géographie), « non car trop de classes » (Éducation musicale), « manque de temps et de formation » (technologie), « effectif trop élevé dans les classes pour personnaliser » (Histoire-géographie) voire « En maths, je ne travaille pas la langue ». Ces témoignages variés mais édifiants mettent en lumière le manque de formation voire même d'information diffusée.

On peut également avancer un motif d'ordre financier. Le peu de moyens accordés aux CASNAV constitue un élément d'explication à l'insuffisance en formation : une formatrice nous a affirmé non sans malice (et découragement) que les CASNAV étaient des « centres de ressources sans ressources ».

En outre, les potentiels des personnels pourraient aussi être mieux exploités : nous avons observé les cours d'un enseignant de mathématiques ayant une longue expérience à l'étranger dans la formation des élèves qui voulaient s'inscrire dans un lycée français et qui avait lui-même développé des outils pour ces publics. Ce professeur enseignait en CLA pour quelques semaines seulement et ce sont les hasards des besoins en remplacement qui l'ont fait se trouver dans cet établissement. On peut parler de gaspillage de talents...

4. 7. Formations continues des CASNAV

Les équipes des CASNAV proposent des formations pour les enseignants de classes d'accueil dans le Plan Académique de Formation (PAF) réparties une fois de plus de façon inégale sur le territoire. Très rares sont les formations destinées aux enseignants de classes ordinaires. Pour répondre à l'urgence, les équipes des CASNAV se chargent de donner des conseils aux enseignants débutants lorsque ceux-ci sont nommés sur un poste d'accueil, c'est-à-dire uniquement pour l'enseignant de FLS.

Par ailleurs, des formations sont assurées soit par les personnels des CASNAV, soit par des enseignants qui ont travaillé sur un domaine particulier ou réalisé des activités pédagogiques, dans le cadre d'une mutualisation des ressources. Les CASNAV font aussi appel à des universitaires mais leurs interventions posent un problème de financement. Quand ils en ont la possibilité, les CASNAV demandent aux équipes d'enseignants de faire remonter leurs besoins en formation ; dans l'une des académies visitées, les formateurs collectaient les désirs des enseignants à l'aide d'un questionnaire avant de mettre en place un programme. Mais toutes les académies n'ont pas les moyens de proposer des formations régulières.

4. 7. 1. Les formateurs des CASNAV : formations et représentations

« Les CASNAV emploient des personnels qualifiés, très engagés et motivés » (*Rapport IGEN*, 2010, p. 99). Plusieurs reconnaissent pourtant eux-mêmes avoir été recrutés sans formation ni diplôme. Sur les dix personnes rencontrées dans les cinq académies, quatre sont arrivées dans un CASNAV sans diplôme concernant le domaine ni expérience d'enseignement en FLE ou FLS. C'est d'ailleurs souvent la conscience de ce manque qui les a engagés dans une auto-formation. Deux d'entre eux sont inscrits en MASTER FLE et deux autres sont engagés dans un doctorat. C. Klein parle à juste titre d'un volontarisme

pour se former chez ces personnels. Les lectures personnelles constituent l'apport principal dans leur formation continue car aucune formation n'est prévue au PAF pour les équipes des CASNAV. L'un des formateurs s'interroge en notre présence : « Comment se prétendre formateur sans formation ? ». Les personnels des CASNAV peuvent se rendre à des colloques sur leur temps de travail, à leurs frais...

Ils sont chargés de réaliser les suivis de cohorte, de répondre aux enquêtes du Ministère, de rédiger les circulaires départementales ou académiques, d'évaluer les élèves isolés, de former localement les enseignants qui accueillent des élèves hors structure. Malgré la charge de travail administratif, tous les membres des CASNAV interrogés affirment que la formation des enseignants est leur priorité. La création d'outils arrive en deuxième position, mais la totalité des personnels affirme avoir très peu voire pas de temps à consacrer à la préparation des formations ou au suivi de leur propre formation.

4. 7. 2. Les formations proposées par les CASNAV

À l'image de l'ensemble du système d'accueil des EANA, l'offre de formation est diverse selon les académies. Nous ne citerons que les formations et conférences proposées durant l'année 2012-2013. L'académie 5 ne propose aucune formation au PAF. Les formateurs se déplacent dans les établissements lorsqu'un enseignant débutant est nommé sur un poste. À l'opposé, les académies 3 et 4 proposent plusieurs formations et/ou conférences ouvertes à tous publics sur des thèmes très bien ciblés comme « Le langage et la construction des savoirs », « Faire vivre et développer le plurilinguisme », « Intégrer les TICEs en FLE/FLS », « Soutenir la parentalité », « Le parcours scolaire des enfants d'immigrés » ou encore « Adolescents entre langues et cultures ». D'autres académies ne peuvent organiser qu'une ou deux formations par an. Rares sont les interventions de chercheurs ou d'universitaires ; elles interviennent souvent au gré des disponibilités et des rapports, parfois ténus, entre les problématiques, comme le montre l'intitulé de la seule formation organisée dans l'académie 2 pour les personnels du second degré : « Scolarités et diplômes des descendants d'immigrés. Effet des origines sociales, sexuées et migratoires » qui portait sur les enfants nés en France tandis que les enseignants attendent des solutions concrètes pour la classe.

Bien que les formations ne s'adressent pas seulement aux enseignants de classe d'accueil, peu de professeurs de collège y participent. Les questionnaires montrent que 10 % d'entre

eux ont déjà suivi une formation sur le sujet de l'accueil des élèves allophones ; cette information est à mettre en regard avec le silence des EANA dans les classes de collège. Alors que les circulaires ministérielles préconisent depuis des décennies le fonctionnement en structures ouvertes, quels moyens sont mis en œuvre pour l'accueil des élèves dans les classes ordinaires ? Sans formation, sans matériel pédagogique, comment éviter la rupture? À l'issue de ces remarques, constatons que l'organisation de la scolarité des EANA n'a pas été une priorité pour l'Éducation Nationale, du point de vue des modalités de scolarisation, des programmes, des propositions éditoriales et de la formations des enseignants.

La partie suivante ouvre nos réflexions à l'aspect didactique de l'accueil des élèves allophones ; nous aborderons la question de l'enseignement de l'oral (compréhension et expression) en français, en mathématiques et en histoire-géographie ainsi que les voies de traitement des interactions didactiques enregistrées dans les classes.

DEUXIÈME PARTIE

Cadre théorique

Cette deuxième partie est consacrée à la présentation de notre cadre théorique.

Dans un premier chapitre, nous reviendrons sur les définitions du FLS pour nous demander ce que la didactique pour les EANA emprunte au FLS, au FLE et au FLM enseigné au collège. Nous exposons ensuite (chapitre 2) la question de l'oral, notamment la compréhension et les propositions éditoriales pour l'oral.

Dans le chapitre 3, nous interrogeons les autres disciplines qui jouent un rôle important dans la mesure où les élèves étudient toutes les matières au collège ; ce travail prend en compte le cas des mathématiques et de l'histoire-géographie. Nous étudions les contenus des programmes du collège quant à l'oral scolaire et les propositions éditoriales qui en découlent.

À la suite de ces mises au point d'ordre didactique, nous orientons notre réflexion en direction de la sociolinguistique en nous demandant pourquoi les élèves doivent parler en classe et en quoi cette prise de parole est importante pour devenir élève à part entière. Dans le cas des EANA qui ne maîtrisent pas encore tout à fait la langue française, quelle est la place des langues d'origine dans les classes ? Quelles est la position des enseignants face au plurilinguisme ? Quelles conséquences ce silence peut-il avoir sur la construction sociolinguistique des élèves ?

Enfin, le dernier chapitre s'intéresse aux outils théoriques issues de l'étude des interactions verbales qui sont à la base de la construction de notre grille d'analyse : contexte, participants et unités de l'interaction.

Chapitre 1 :

Le FLS : un concept pour former les EANA ?

Ce premier chapitre questionne le concept de FLS et son application à la situation linguistique et scolaire des élèves migrants. Nous exposons dans un premier temps les différentes définitions du concept depuis sa naissance et les questionnements des didacticiens sur les possibilités d'utiliser le concept pour les élèves allophones en France. Dans un second temps, nous présentons l'appropriation du concept de FLS par l'Éducation Nationale et les recherches entreprises pour cibler les besoins des élèves en passant par le français de scolarisation, la discipline « français » au collège et la didactique du français langue étrangère.

1. Un concept venu d'ailleurs

En France, bien que C. Klein, inspectrice générale chargée du dernier rapport ministériel sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés (2009), affirme que tout professeur de lettres, de par sa formation initiale doit pouvoir prendre en charge l'enseignement du français aux nouveaux arrivants (p. 174), les professeurs de classe d'accueil et tous les enseignants qui s'adressent à des publics en situation particulière s'interrogent depuis plusieurs décennies sur « quel français enseigner ? » (Abdallah-Preteille, 1982 ; Bertucci et Corblin, 2004 ; Chiss, 1997, 2005, 2008 ; Vigner, 1989, 2001). C'est seulement après la Deuxième Guerre mondiale, au moment des indépendances coloniales et du projet de « Français élémentaire » qui sera publié sous le nom de *Français fondamental* en 1964, que l'enseignement du français connaît une révolution avec l'apparition du concept de FLE aux côtés du FLM. À cette occasion sont créés un Centre d'étude du français élémentaire qui deviendra le CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) et le BELC (Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger) ainsi qu'une revue *Le Français dans le Monde* - dont la parution débute en 1961. Ces trois premières entités consacrées à la recherche autour du français langue étrangère légitiment le champ. Le CREDIF disparaîtra (en 1996) après la création de la filière FLE à l'université en 1984 ; mais « l'universitarisation du français langue étrangère » (Porcher, 2000, p. 54) offre à de nombreux étudiants la possibilité de se former et le domaine se développe rapidement. Le *Français fondamental* avait bouleversé la

vision de l'enseignement du français en donnant la priorité à la langue orale et à la langue contemporaine, différenciant l'étude d'une langue plus littéraire.

Dans un premier temps, les questions relatives à l'enseignement aux enfants de migrants sont très réduites dans les formations proposées, tant dans les centres spécialisés qu'à l'université. Les filières FLE préparent surtout les étudiants à participer à la promotion du français dans le monde. À l'étranger, cependant, la diversité des statuts occupés par la langue française, du fait des décolonisations, de l'inversion des flux migratoires ainsi que de l'échec scolaire dans les DOM-TOM (Cuq, 2007, p. 13) engendrent de nouvelles questions. La lexie « français langue seconde » aurait été alors, employée pour la première fois, selon J.-P. Cuq (1991, p. 125), lors d'une conférence des ministres de l'éducation d'Afrique et de l'Océan indien en 1972, époque où l'on scolarise massivement des élèves venant de familles qui n'entretenaient pas de lien particulier avec la langue française. Dans ces territoires, le français n'est ni une langue maternelle, ni une langue étrangère, au sens où elle serait parlée sur une autre aire géographique, puisqu'elle est la langue d'enseignement. En France, les premiers stages de FLS sont organisés par le CREDIF puis le BELC et le CUEF de Grenoble au milieu des années 1980.

1. 1. Une définition fonctionnelle

Les enseignants étaient donc confrontés depuis longtemps à des situations d'enseignement relevant du FLS ; on considère que c'est Anne-Marie Blondel, inspectrice à Tunis, qui signe pour la première fois en 1975 un article dans lequel le syntagme « français langue seconde » est utilisé. Elle y définissait le FLS comme une langue véhiculaire pour les situations linguistiques particulières comme le Maghreb et l'Afrique francophone. L'auteure posait déjà la problématique du contraste entre le niveau de langue auquel les élèves étaient exposés dans la vie courante et le niveau exigé dans le secondaire, pour réussir une scolarité en langue française. Elle s'interroge sur les types de discours et les « illusions des méthodes dites actives » (p. 12) et avance des propositions didactiques. Malgré cet article, il faudra attendre encore une décennie avant que l'idée d'une langue seconde enseignée pour servir d'autres apprentissages émerge vraiment.

En 1987, H. Besse établit la distinction entre FLE et FLS précisant que la langue seconde est une « langue pouvant être pratiquée en dehors de la classe et servant à apprendre des matières autres qu'elle-même » (p. 15). La même année, G. Vigner publie dans un numéro

de la revue *Diagonales* (supplément au *Français dans le Monde*) consacrée au sommet de la francophonie au Québec, un article intitulé « Le français langue seconde : une discipline spécifique » ; il y définit le FLS comme une langue, non pas comme une langue de diffusion culturelle, mais comme une langue de développement, outil d'information. Il regrette l'absence de réflexion didactique sur l'enseignement du français en Afrique, alors que les publications sur les besoins des élèves migrants scolarisés en France se multiplient. Selon lui, les tentatives de rénovations pédagogiques fondées sur les méthodologies du FLE ont été rejetées, particulièrement en Afrique subsaharienne. Dans la même revue, G. Barbé écrit en 1988 « Français langue seconde : attention travaux ! » au sein d'un dossier consacré à la pédagogie des grands groupes et précise le concept : « l'enfant doit l'apprendre pour apprendre d'autres choses » (p. 40). L'auteure y présente déjà des suggestions pratiques comme « Partir de situations problématiques et non pas comme cela se pratique le plus souvent [...] de situations dites de la vie quotidienne » qui « pourraient être utilement recherchées en relation avec les autres matières scolaires » (p. 41). On s'oriente alors vers une définition du FLS centrée sur la fonction de la langue.

1. 2. Une définition sociodidactique

Dès 1989, J.-P. Cuq proposait, dans *l'Information grammaticale*, de préciser la notion de FLS en donnant une définition précise que nous citons dans son intégralité :

Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, il est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi- ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié (p. 139).

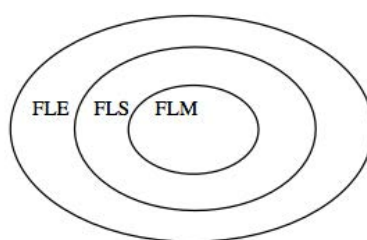
Centrée sur le statut de la langue, cette définition est aussitôt complétée par un positionnement de l'auteur sur les délimitations induites par ce cadre : le FLS, ainsi défini, est circonscrit à l'intérieur du cadre du FLE (ainsi que dans celui de la francophonie) sans en recouvrir tout le spectre.

Les deux définitions, fonctionnelle et sociodidactique, ne se contredisent en rien, mais le champ d'action du FLS continue à être discuté.

1. 3. Le champ du FLS

J.-P. Cuq avait inclus le concept de français langue seconde dans le champ du FLE, à partir de la théorie des trois cercles de B.B. Kachru⁵⁴ qui décrivait les situations de l'anglais dans le monde.

Figure II, 1 : Les situations du français d'après J.-P. Cuq (1991, p.39) et B. B. Kachru (1985)



Cette classification était issue d'une définition du FLS fondée sur le statut des langues. Dans les années 1970, c'est en effet le constat d'une grande variété des situations de la langue française dans les pays tout ou partiellement francophones qui avait fait émerger la nécessité de clarifier le concept. Dans ce cadre de réflexion, le FLS est logiquement inclus dans le champ de FLE, puisqu'il s'agit d'enseigner une langue à des personnes qui en parlent une autre, dans des pays où le français « n'est ni la seule, ni la première langue parlée » (Cuq, 1991, p. 40).

De son côté, W. Klein avait défini le FLS en 1989, dans son acception française, en l'opposant à la fois à la langue maternelle des apprenants et à la langue étrangère. Selon lui, le FLS ne peut pas être circonscrit dans le cercle du FLE car le français est acquis dans le milieu social ou en situation d'enseignement et il « assume des fonctions sociales précises dans la société en question » (p. 33). Le FLE renvoie donc selon lui à tous les autres cas d'acquisition, mais ne recouvre pas le FLS.

1. 4. Pertinence de la notion ?

Malgré ces précisions, la délimitation du champ du FLS restera floue durant plusieurs années. On peut agréger cet état de fait à la définition donnée en 1976 par R. Galisson et

⁵⁴ Kachru, B.B. (1985). *English in the world*. Cambridge : Quirk-Widdowson éd.

D. Coste dans leur *Dictionnaire de didactique des langues* à l'entrée « Langue seconde » : « expression pédagogiquement non justifiée, mais qui introduit une nuance utile par rapport à “langue étrangère” pour le pays où le multilinguisme est officiel (Canada, Suisse, Belgique...), ou dans lesquels une “langue non maternelle” bénéficie d'un statut privilégié (le français dans les pays d'Afrique francophone) » (p. 478). Ce choix de définir le syntagme comme « pédagogiquement non justifié » a sans doute eu des conséquences à long terme sur le développement d'une méthodologie propre. Notons d'ailleurs que cette définition n'est pas encore stabilisée au niveau international puisque dans les pays anglo-saxons, ainsi qu'en Suisse ou au Canada les expressions « langue étrangère », « langue seconde » ou « langue 2 » peuvent être employées comme synonymes.

En 1992, M. Ngalasso convient avec J.-P. Cuq que « la didactique du FLS ressortit du domaine de la didactique du FLE » mais pointe encore les divergences de point de vue quant à la pertinence pédagogique de la notion : « Il est des auteurs qui pensent que ce bénéfice est pédagogiquement nul (Galisson et Coste, 1976 ; Roulet, 1975, 1980, 1986). D'autres (Vigner, 1987 ; Cuq, 1991) estiment qu'il peut être maximisé » (p. 30).

Poursuivant sa course, la notion de FLS n'est encore pas clairement stabilisée au début des années 2000 malgré son entrée dans les textes de l'Éducation Nationale en France. Citons pour exemple, les propos de B. Maurer (2002), coauteur du référentiel de FLS publié par l'A.U.F⁵⁵ :

le FLS tient du DLM par le fait qu'il est la langue dans laquelle s'opèrent les apprentissages et qu'il a partie liée avec les FLE du moment qu'il n'est pas la langue maternelle des apprenants. pour le dire autrement, le FLS se rapproche du FLM par la fonction cognitive que lui demande de jouer une institution scolaire, mais il relève pleinement d'une FLE dès que l'on adopte le point de vue individuel de l'apprenant (p. 93).

Mais toutes ces définitions s'appuient sur un prérequis commun : le FLS limite son champ d'action hors du territoire métropolitain de la France.

⁵⁵ A.U.F. (2000). *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*. Paris : EDICEF.

2. Le FLS : un concept applicable aux élèves migrants ?

Si l'on s'accorde pour dire que le FLS s'adresse aux apprenants qui étudient une langue au statut privilégié, utile pour leur construction cognitive et informative et qui leur permet d'être scolarisés, on peut penser qu'il s'adresse aussi aux élèves migrants scolarisés en France.

Cependant, dans un premier temps, les élèves migrants arrivants sur le territoire français et mis en situation de devoir suivre une scolarité en France, sont exclus du champ du FLS. En effet, selon J.-P. Cuq (1991) « à moyen terme et en général la fin prévisible du processus est l'assimilation et le monolinguisme en français » (p. 140) ; les enfants migrants n'entrent donc pas dans le champ sociolinguistique du FLS du fait de l'aspect temporaire de la condition de migrant. Sur le plan familial, le français deviendra la langue première pour les générations suivantes. Sur le plan scolaire, dans l'établissement et dans la classe, les élèves migrants quittent leur statut de minorité linguistique dès l'instant qu'ils ont acquis un niveau suffisant en français pour suivre leur scolarité (durée qui est estimée à cinq ans au maximum par J. Cummins, 2001). D'autres spécialistes du français langue seconde ont cherché à préciser la situation des enfants nouvellement arrivés : J.-C. Pochard (2002) affirme par exemple que la particularité des élèves migrants est d'être « transplantés » (p. 105) ; et c'est en s'appuyant sur ce facteur géographique déterminant dans les cas de migration que J.-C. Pochard propose une nouvelle appellation pour l'angle didactique applicable aux élèves nouvellement arrivés : le « français langue seconde hôte » (FLSH) [...] « sera employé pour désigner la langue apprise dans le pays, la région où cette langue est la langue dominante unique » (p. 105). La distinction entre FLS et FLSH, tient donc à la diversité des origines de ces publics (p. 108) : des langues et cultures variées se côtoient au sein de la même classe. Pourtant, l'expression FLSH n'a pas été retenue en France jusqu'à ce jour.

Ces dernières années, c'est le syntagme « français langue de scolarisation » ou FLSCO théorisé par M. Verdelhan-Bourgade (2002) qui a retenu l'attention dans notre système scolaire ; et selon cette auteure, les élèves migrants entrent dans le cadre du français langue seconde « puisque cette langue qu'il faut apprendre est celle de la société dans laquelle on veut s'installer » (p. 47-48) ; en revanche, ce qui place ces élèves dans une situation différente des apprenants des régions partiellement francophones, c'est la « dévalorisation de la langue 1 » (p. 48). L'école française et la société ne reconnaissent pas les langues des

migrants comme des compétences scolaires ou comme des langues véhiculaires pour les activités sociales, ce qui n'est pas le cas des enfants africains ou québécois par exemple.

Pour différencier ces contextes scolaires, L. Gajo a présenté une typologie des situations d'immersion distinguant cinq catégories (2001, p. 34) :

1. structures bilingues pour élèves monolingues ;
2. structure monolingue L2 pour élèves monolingues L1 ;
3. structure bilingue pour élèves bilingues ;
4. structure monolingue pour élèves bilingues ;
5. structure monolingue L1 pour élèves monolingues.

Le cinquième modèle correspondrait à la situation des EANA qui vivent une situation bilingue malgré leur scolarisation dans un système scolaire monolingue. L. Gajo parle de situation de « submersion » pour ces élèves car leur langue première n'est pas reconnue par l'école. Il ajoute que la submersion n'est ni un modèle, ni une méthode, mais plutôt une « situation pédagogique vécue comme bilingue par les élèves mais non reconnue comme telle par l'institution » car cette situation met en contact des langues aux statuts très déséquilibrés. Selon L. Gajo, (2005), il est important de distinguer dans tous ces modèles si :

- la langue d'enseignement est présente socialement [...] et de quelle manière [...]
- la langue d'enseignement, en principe L2 pour les élèves, revendique le statut de L1 ou de L2 au sein de l'institution scolaire ; la didactique suivie relève de L2 ou de L1 » (p. 50).

Quelle que soit l'appellation adoptée, les différenciations apportées par ces auteurs sont pertinentes dans la mesure où elles pointent toutes une réalité. De notre point de vue pourtant, la distinction qui engendre la plus grande conséquence pédagogique est celle de l'urgence. Que l'on observe, par exemple, le référentiel de FLS élaboré pour les pays dont la scolarisation se fait partiellement en français (A.U.F., 2000), les propositions pédagogiques sont proches des besoins des EANA mais le programme sur douze ans, prévu pour couvrir l'intégralité des années d'enseignement primaire et secondaire, n'est en rien comparable avec les quelques mois d'enseignement du français prévus pour les élèves migrants. J.-C. Pochard (2002) écrit par exemple dans le cadre du FLSH que ce « qui les distingue des autres formes d'enseignement/apprentissage, c'est leur caractère immédiat,

urgent » (p. 115). C'est également cette urgence qui est pointée dès la première page du livret émanant du Ministère (2000) :

Cet apprentissage se place ainsi tout à la fois sous le signe de l'urgence puisque l'élève participe, sous des formes variées, à l'ensemble de la formation dispensée en français au collège dans les différentes disciplines, et sous celui de la complexité puisque l'élève doit acquérir simultanément les outils et codes de la communication en français aussi bien dans l'univers extra-scolaire que dans celui de la communauté scolaire (p. 5).

Les élèves migrants étant intégrés en classe ordinaire très rapidement après leur arrivée dans un établissement scolaire, c'est bien ce caractère d'urgence qui différencie le FLS enseigné en France et le français enseigné aux élèves des pays partiellement francophones.

2. 1. Émergence du FLS dans l'Éducation Nationale en France

La particularité de l'enseignement du français pour les élèves migrants a donc été cernée par les acteurs de l'Éducation Nationale dès les années 1990 avec l'apparition de l'expression « français langue seconde » dans les accompagnements aux programmes de français pour le collège en 1996 suivie de la publication du livret *Français langue seconde* qui officialise l'utilisation du syntagme. J.-L. Chiss parle alors d'« intronisation » (2008, p. 18) pour le FLS, qui reste un « domaine pédagogique de transition » (M.E.N. 2000, p. 5). Le monde éducatif adopte alors la lexie « français langue seconde » ; pourtant, la situation pédagogique ne semble pas définitivement établie.

Dans un article au titre éloquent F. Davin-Chnane et J.-P. Cuq s'interrogent encore en 2007 sur l'évolution de la notion : « Français langue seconde : un concept victime de son succès ? », les auteurs dressent la liste des différentes tentatives d'appellation : « français langue seconde » (Cuq, 1991), « français langue de scolarisation » (Vigner, 1989), « français langue seconde hôte » (Pochard, 2002), « français langue seconde d'enseignement » (Vigner, 2001), « français langue seconde principale » (Chnane, 2004), « français langue d'enseignement » (Gajo, 2005), « FL2 » (Vigner, 2009). Parallèlement, et malgré les efforts des spécialistes pour délimiter le champ, une majorité s'accorde, dans la première décennie du XXI^e siècle, pour reconnaître que la méthodologie du FLS gagnerait à être développée, en particulier pour la France : J.-P. Cuq et F. Davin-Chnane (2007) parlent de « carence » méthodologique entre le FLE et le FLM (p. 25). J.-P. Cuq (1991) et

G. Vigner (2001 ; 2009) avaient déjà publié des propositions didactiques pour le FLS, mais G. Vigner lui-même affirme en 2002 que le « FL2 n'a inventé aucun exercice ou forme d'activité qui lui soit propre. Il ne vit que d'emprunts engagés dans des domaines didactiques connexes : le FLM et le FLE » (p. 135). À la même période, M. Verdelhan-Bourgade développe la notion de français langue de scolarisation et ouvre de nombreuses voies didactiques. Mais elle remarque dans son ouvrage *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste* (2002), que le FLS « n'a pas accouché jusqu'ici d'une méthodologie spécifiquement structurée » (p. 64). Selon cette auteure, la diversité des situations du FLS peut apporter un premier élément d'explication ; néanmoins, les situations du FLE sont tout aussi diverses, ce qui n'a pas empêché le développement de didactiques et de méthodologies. Avec la première définition du FLS comme sous-ensemble du FLE, les enseignants ont été amenés à employer des méthodologies communicatives. Mais, d'après M. Verdelhan-Bourgade, la position de G. Vigner, qui a très tôt affirmé la prédominance de la fonction informative de la langue pour les élèves de FLS, a pu brouiller les pistes. Selon G. Vigner (1992), les approches communicatives avaient peu d'intérêt pour les apprenants africains car elles entraient en contradiction avec les habitudes scolaires et la place traditionnellement accordée à la parole de l'enfant dans certaines sociétés :

La prédominance, jusqu'à maintenant, des approches communicatives a fait que seule la fonction de communication (dans sa dimension sociale) était prise en considération, c'est-à-dire l'interaction entre deux sujets. Or une telle fonction n'intéresse que médiocrement les élèves de langue seconde dans la mesure où [...] ils disposent à cet effet d'autres relais linguistiques... (p. 44).

Selon B. Maurer (1995), le rôle social de la langue aurait été un peu négligé et il réaffirme l'intérêt des approches communicatives même pour les pays africains, en particulier pour jouer sur la motivation des jeunes enfants :

D'une manière générale, les propositions didactiques se réclamant du concept de français langue de scolarisation, ou de français d'information, sous-estiment la nécessité d'impliquer l'apprenant sur son apprentissage, de lui donner rapidement goût à la langue en lui offrant l'occasion de s'exprimer sur des sujets et dans des situations plus motivantes que celles réfèrent à l'univers scolaire (p. 18).

L'idée selon laquelle l'étude de la langue dans sa fonction de scolarisation ne développerait pas la motivation des élèves est probablement plus discutable en contexte français. Sauf exception ou blocage particulier, pour les élèves qui sont partiellement intégrés dans des cours ordinaires la nécessité de comprendre le cours se fait pressante et devient une évidence.

2. 2. Une méthodologie FLS pour l'Éducation Nationale ?

L'évolution des méthodologies adoptées pour les élèves migrants en France a d'ailleurs suivi un tout autre cheminement. Comme nous l'avons vu, le manque d'enseignants formés pour accueillir des élèves non francophones a contraint l'Éducation Nationale à recruter des professeurs contractuels diplômés en FLE. Leur moindre connaissance du système éducatif et des compétences attendues pour suivre une scolarité en France les a engagés à utiliser les méthodes communicatives dans les classes d'accueil. Parallèlement, de nombreux enseignants titulaires sont retournés sur les bancs de l'université, s'engageant dans un cursus de FLE ou dans les stages de BELC et du CREDIF, espérant y trouver des réponses à leurs besoins concrets face aux élèves en difficulté avec la langue. En outre, les circulaires régissant l'accueil des enfants migrants, engageaient les enseignants à utiliser les manuels de FLE ; toutes les recommandations convergeaient en faveur des méthodologies communicatives qui devaient résoudre les problèmes langagiers des élèves. En France et dans les pays africains, même engouement et même désillusion. Les méthodologies FLE n'ont pas répondu à tous les besoins ; les difficultés scolaires se sont révélées durables dans certains cas. C'est à cette problématique que F. Davin-Chnane tente de sensibiliser chercheurs et enseignants : elle affirme qu'« un vide didactique » entoure la notion (2004, p. 68) concernant les élèves migrants et précise que le point d'achoppement se situe selon elle, entre les deux méthodologies : il y aurait :

une rupture entre la classe de transition accueillant les nouveaux arrivés et les classes ordinaires du collège ; autrement dit une rupture entre les méthodes FLE/FLS, fondées sur la communication orale, utilisées dans la classe d'accueil et les savoirs scolaires du FLM, axés sur l'écrit dans les classes normales. Ou encore un manque de transition entre savoir pratique et savoir académique (2007, p. 198).

L'auteure dresse un schéma de l'enseignement du français qui emprunte deux voies distinctes sans parvenir à converger dans un programme de formation cohérent. D'un côté,

la classe d'accueil avec un enseignement de type FLE accorde une place privilégiée à l'oral de communication et à la culture quotidienne ; de l'autre, la classe ordinaire, la discipline « français », centre son attention sur l'écrit et la culture savante. Selon F. Davin-Chnane les méthodologies FLE n'apportent qu'une réponse partielle aux besoins des élèves arrivants et ses recherches sur le terrain l'amènent à affirmer qu'« [i] nstitutionnellement, l'enseignement du français à des primo-arrivants est désigné par l'appellation de FLS, mais celui-ci est déguisé en FLE » (2004, p. 69). Ainsi, bien que J.-P. Cuq (1991) et G. Vigner (2001 ; 2009) aient déjà publié des propositions didactiques pour le FLS, on a pu privilégier l'oral de communication ordinaire avant de constater que les élèves conservaient des difficultés avec la langue écrite, ce qui pouvait les entraîner dans une spirale d'échec scolaire.

Les acteurs institutionnels s'accordent également pour juger que le développement du FLS est encore sommaire ; on peut lire dans le dernier *Rapport* ministériel sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés : « sa didactique pour le domaine scolaire (on parle alors de FLSCO - français langue de scolarisation -) est encore mal établie » (Klein, 2009, p. 13). Notons que C. Klein emploie ici l'expression « FLSCO », alors que, compte tenu du rythme d'évolution d'une institution comme l'Éducation Nationale, la reconnaissance de la notion de FLS est encore récente. On déstabilise cette nouvelle venue et on introduit la notion de FLSCO tout en affirmant : « La recherche sur la didactique du FLSCO reste encore peu déterminante pour l'enseignement aux ENAF du français à l'école » (Klein, 2009, p. 163).

3. Le français langue de scolarisation

Dès les années 1980, on peut rencontrer les deux expressions « français langue seconde » (1987) et « français langue de scolarisation » (1989) en concurrence, sous la plume de G. Vigner, notamment dans la revue *Diagonales*. Issue des recherches pour l'enseignement du français dans les pays africains, la seconde est définie comme « langue enseignée et langue d'enseignement » (p. 45) et l'auteur pose le français comme « langue d'information et non pas de communication [qui] assure la mise en forme des données de l'expérience » (p. 44). L'expression est régulièrement utilisée depuis cette date pour signifier cette idée de langue qui sert à étudier les disciplines scolaires et qui joue un rôle

dans la réussite scolaire des élèves ; selon G. Vigner (1992), c'est le statut sociolinguistique de la langue dans une société qui détermine sa fonction de scolarisation :

Le caractère commun à toutes les situations où le français est en position de langue seconde, est de conférer au français un statut de langue de scolarisation. On pourrait dire qu'il s'agit d'une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement des élèves (p. 40).

Cette première définition éclaire la situation et permet d'avoir aujourd'hui une vision plus précise en termes sociolinguistiques et didactiques : « il est important de bien distinguer langue seconde et langue de scolarisation, car la première dénomination s'inscrit dans le cadre large de l'analyse sociolinguistique alors que la seconde, qui en constitue un des aspects, relève de l'analyse éducative et didactique » (Späeth, 2008, p. 75). C'est pour cette raison que G. Vigner propose dès 1992 de « [m]ettre l'accent sur une fonction (servir de support à des apprentissages non-linguistiques) et une aire d'utilisation (l'école) » (p. 40).

3. 1. Le FLSCO, un concept défini par M. Verdelhan-Bourgade

Ce concept de français langue de scolarisation est par la suite largement développé par M. Verdelhan-Bourgade pour qui il s'agit d'abord d'« une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école » qu'elle soit ou non la langue maternelle de l'élève (p. 29).

L'auteure lui confère un triple rôle (2002, p. 30) :

- celui de matière d'enseignement,
- celui de langue de scolarisation qui permet à l'élève de mener des apprentissages de base ainsi que les apprentissages des autres disciplines,
- celui de langue de tous les enseignements, déterminante pour la réussite scolaire.

Ainsi délimité, on voit bien que ce concept de langue de scolarisation recouvre un large spectre de situations, incluant de fait la quasi-totalité des situations d'enseignement sur le territoire français, quelle que soit la langue première des élèves. En outre, cette langue de scolarisation, dans sa dimension disciplinaire, le « français », a une importance telle pour l'ensemble de la scolarité qu'elle ne peut être comparée à aucune autre matière du cursus ; la « maîtrise de la langue » conditionne les succès et les difficultés scolaires, elle joue aussi un rôle dans la réussite sociale. M. Verdelhan-Bourgade voit dans cette langue de

scolarisation deux manifestations langagières principales : la communication maître-élève et le poids de l'écrit.

L'analyse du discours du maître d'école fait apparaître une prédominance de (p. 54) :

- la fonction incitative (pour donner des ordres) ou heuristique (pour faire trouver une réponse),
- de la fonction référentielle pour parler du monde de l'école ou de la vie,
- de la fonction métalinguistique présente surtout dans les séquences de langue.

Les élèves utilisent la fonction incitative ou heuristique lors des travaux de groupe ainsi que la fonction expressive pour exprimer une émotion ou raconter une expérience personnelle (fonction peu présente dans le discours du maître). En classe entière, l'usage des fonctions référentielles et métalinguistiques est calqué sur le discours du maître. M. Verdelhan-Bourgade remarque donc que les enfants doivent apprendre à utiliser le langage dans des fonctions qui ne sont pas forcément les mêmes que celles du maître alors que le discours de ce dernier leur sert de modèle.

La seconde manifestation langagière d'importance à l'école est la prédominance de l'écrit : affichage, tableau, livres et cahier occupent l'espace de classe mais symbolisent également l'école dans l'imaginaire familial et social. On entre à l'école pour apprendre à lire et à écrire (Simard, 2010, p. 283).

C'est à travers cette représentation du langage en termes de fonction que la langue de scolarisation doit être définie selon M. Verdelhan-Bourgade. Elle permettrait alors de dépasser l'axe sociolinguistique qui serait à la base de définition du français langue seconde.

M. Verdelhan-Bourgade pense que le FLS a des points d'accroche à la fois avec le FLE, car il est une langue non maternelle, et avec le FLM, de par son importance sociale et scolaire. Pour ces raisons, elle envisage FLE, FLS et FLM comme « trois ensembles juxtaposés mais non étanches » (p. 25) qu'elle présente comme suit, sous forme de continuum.

Figure II, 2 : Représentation de la didactique des langues d'après M. Verdelhan-Bourgade (2002, p. 25).



Ces éclaircissements permettent à M. Verdelhan-Bourgade de tracer les « lignes de force » du français de scolarisation (p. 61) :

- la communication,
- le langage oral,
- l'accès à l'écrit,
- l'analyse de la langue.

À partir de ces observations, l'auteure propose la définition suivante :

La langue de scolarisation est une fonction qu'une société fixe à une langue, ou à une variété de langue. Cette langue, ou cette variété, peut être différente de la langue maternelle ; dans un même pays, la langue de scolarisation peut être langue maternelle ou langue seconde pour des parts différentes de la population.

La fonction de scolarisation est une fonction sociale qui se décline en plusieurs rôles : appropriation des connaissances et formation intellectuelle, apprentissages pluridisciplinaires, acquisition scolaire de comportements intellectuels et relationnels, visée d'intégration sociale (p. 79).

La langue de scolarisation est décrite en termes de fonction (non plus de « statut » comme le français langue seconde) et ne concerne plus seulement le champ du FLE. Elle peut être langue maternelle ou étrangère. En revanche, comme la langue seconde, elle joue un rôle privilégié dans la formation cognitive et sociale des individus scolarisés dans cette langue.

3. 2. Quelle norme pour la langue de scolarisation ?

Selon M. Verdelhan-Bourgade, parler de langue de scolarisation implique de poser la question de la norme : « À la différence du FLE, beaucoup moins contraint dans ce domaine, le français langue de scolarisation est soumis à un poids institutionnel et social important qui en renforce le caractère normatif » (p. 73). En effet, la norme a été une notion importante dans l'histoire de l'instauration du français sur le territoire. À l'école, la récitation et la lecture à haute voix sont les exercices traditionnels qui sont mis en œuvre pour apprendre à bien parler ; le maître corrigeait donc les variations. Selon C. Weber (2013), dans les années 1970, la « censure des parlers en émergence [les langues premières des élèves allophones] est omniprésente et explique les tensions qui émergent dans le champ du français langue seconde (FLS) : des groupes entiers d'élèves (immigrés surtout) sont hermétiques au langage scolaire » (p. 33).

L'enseignement du FLE a également été occupé par cette question de la norme. Depuis les recherches sur le français fondamental, les cours de français pour les étrangers centrent leur action sur la langue de communication immédiate, mais cet état de fait n'a pas toujours été une évidence et l'évolution des méthodologies tient en grande partie à l'avancée des représentations sur le français parlé.

Concernant le français de scolarisation, plusieurs auteurs abordent la problématique de la variété à enseigner : G. Vigner (2009) affirme que « FLM et FL2 ont en commun de faire travailler les publics d'apprenants sur la variété haute du français » (p. 36). H. Besse (2002), lui, parle de « variété cultivée (celle qui est orthographiée, normalisée, étudiée par les dictionnaires, grammaires, rhétoriques, qui est illustrée par des œuvres littéraires et qui est généralement la seule enseignée » (p. 22). Mais peut-on vraiment parler de « variété » ? Les discours qui composent une journée de cours sont divers. Tout en parlant de « variété de français à enseigner » (2012, p. 41), L. Le Ferrec distingue l'oral de la parole enseignante et la norme des écrits proposés aux élèves :

l'oral de l'enseignant, loin d'être un écrit oralisé, se présente comme un continuum entre deux extrémités : un oral relâché, parfois familier, et un oral contrôlé, proche de la norme écrite, fortement dépendant des intentions et des stratégies de communication [...] Quant à l'écrit, il a le mérite d'offrir à l'apprenant un modèle stabilisé des formes linguistiques que l'école lui demande de s'approprier progressivement en vue de produire des discours « normés » (c'est-à-dire reconnus comme tels par l'enseignant et l'institution) (p. 42).

Les échanges lors d'une journée à l'école ou au collège seraient donc un va-et-vient entre les différents usages, sans qu'il soit question de placer tous les actes de parole sous le signe d'une norme propre à l'écrit, voire d'un registre littéraire. Le discours des enseignants porte toutes les caractéristiques de l'oral : changements d'interlocuteur, phrases inachevées, hésitations ; en outre, il change fréquemment de fonction du langage selon qu'il donne des consignes, donne des explications ou gère la discipline de la classe.

L'intérêt des propositions de L. Le Ferrec (2008) réside dans cette conception de l'oral et l'écrit comme deux formes de discours c'est pourquoi, on préférera parler des différents discours qu'élèves et enseignants sont amenés à utiliser en fonction des besoins et des contextes. V. Spaëth choisit l'expression de français « employé comme langue de l'enseignement ou langue de scolarisation dans tel ou tel contexte... » (p. 79). Selon cette

auteure, « le français des mathématiques ou de l’histoire n’est donc pas une “langue” spécialisée mais un discours ». En effet, la langue parlée à l’école ne se résume pas à cette fonction de transmission des savoirs. L. Le Ferrec (2012) rappelle qu’il s’agit d’un « ensemble de pratiques langagières extrêmement vaste, concernant l’ensemble des disciplines scolaires » (p. 39). On peut même y ajouter toutes les formes de discours que les élèves sont amenés à utiliser en dehors de la classe, dans les moments de « vie scolaire ».

À la suite de J.-L. Chiss (2005, 2006), L. Le Ferrec (2012) propose de démêler les différentes acceptions que recouvre cette expression « langue de scolarisation » en identifiant les différentes réalisations langagières qui sont comme des fonctions de la langue de scolarisation :

- Le français comme langue de communication joue un rôle dans les locaux de l’école. Il est partagé par tous les acteurs (élèves, surveillants, enseignants), et intervient dans tous les espaces de l’école (salles de cours, vie scolaire, administration). On distingue des situations formelles, comme dans les bureaux administratifs ou lors d’échanges dans le cadre du cours (discours le plus proche de la langue de scolarisation) et informelles comme les échanges entre pairs en classe ou dans la cour (discours plus proche de la langue de communication courante).
- Le français comme langue d’apprentissage intéresse l’aspect méthodologique : c’est la langue des consignes, des explications, de l’évaluation, autrement dit, des savoir-faire qui peuvent être propres à chaque discipline ou transversaux.
- Le français comme langue d’enseignement véhicule les savoirs, les connaissances : ces discours disciplinaires n’occupent pas l’intégralité de la durée du cours, mais le moment de centration sur les contenus, les notions, les concepts propres à chaque matière. Cette langue d’enseignement est influencée par les normes de l’écrit et elle évolue au cours de la scolarité pour devenir de plus en plus élaborée. C’est ce que le groupe de recherche-action de l’INRP a appelé les niveaux de formulation⁵⁶ dans les années 1970, notion reprise par G. Vigner en

⁵⁶ « Un niveau de formulation est déterminé par une somme de connaissances nécessaires pour construire un énoncé [...]. Il s’agit donc d’un énoncé correspondant à un seuil que l’on a atteint. C’est en première approximation un certain niveau d’abstraction » (A. Giordan et G. De Vecchi, 1987, p. 178). Cité par G. Vigner (2009, p. 153).

2009. Avec le précédent, le français comme langue d'enseignement centralise la plupart des discours nécessaires à la réussite scolaire ; ils sont l'enjeu de cette réussite car ils représentent l'outil qui permet de prendre de la distance avec le quotidien de la vie courante des élèves. Pour L. Le Ferrec, il s'agit du « développement d'une attitude méta- » (p. 40) qui serait à rapprocher de la fonction « support des activités de pensée » que G. Vigner (1990b, p. 28) assigne à la langue de scolarisation c'est-à-dire non pas « parler à » mais « parler de ».

Ces discours d'apprentissage et d'enseignement représentent les compétences attendues à l'école et si l'on suit G. Vigner (2009), leur acquisition serait une condition pour la réussite scolaire :

En effet, si l'école pouvait se satisfaire des fonctions liées à la communication sociale ordinaire, l'échec scolaire, dans la maîtrise de la langue auprès de locuteurs natifs, n'aurait pas de raison d'être. Or, cet échec, cette difficulté sont bien là [...] la langue de l'école (la langue en usage à l'école) fait à l'évidence appel à d'autres compétences, même si les références linguistiques sont communes. Il ne s'agit plus simplement de langue, mais de maîtrise du discours dans des répertoires distincts (p. 30).

Cette réflexion sur les compétences langagières des élèves rejoint la problématique actuelle de la langue de scolarisation, qui serait commune à tous les élèves, natifs ou non natifs, dans la mesure où ils doivent aussi acquérir ce « français comme langue d'enseignement ». C'est en ce sens que L. Le Ferrec (2012) parle de la langue de scolarisation comme de « l'incarnation symbolique » (p. 39) de la culture scolaire, culture qui engendre des pratiques langagières qui posent problème à de nombreux élèves.

3. 3. L'accès à la langue de scolarisation pour les enfants des classes défavorisées

Dans cette perspective, M.-M. Bertucci et C. Corblin (2004) écrivent que certains élèves francophones sont en situation de diglossie car lors de leurs échanges quotidiens, ils sont amenés à utiliser plusieurs « variétés » de la langue française : une « variété “basse” », par exemple pendant la récréation ou en famille et une « variété “haute” » en situation institutionnelle (p. 29). Pour les élèves qui maîtrisent les niveaux de langues attendus en fonction des situations de communication, cette alternance s'instaure de fait, sans que l'une des situations ne pose problème. Mais lorsque les enfants ne parviennent pas à entrer dans

la langue des apprentissages, le risque d'échec est plus important. Se référant aux travaux de B. Bernstein et W. Labov, M. Verdelhan-Bourgade (2002) soutient que l'on peut donc étendre la nécessité d'enseigner la langue de scolarisation aux enfants dont la langue de communication familiale n'est pas un français normé (p. 32).

Comme le rappelle L.-J. Calvet (1993), le sociologue de l'éducation anglais, B. Bernstein est le premier à travailler sur des productions linguistiques réelles des locuteurs et à prendre en compte la situation sociale des locuteurs qu'il étudie. Partant du constat de l'échec scolaire des enfants des classes défavorisées, il analyse leurs productions langagières, ce qui l'amène à élaborer une hiérarchie linguistique : il nomme « code restreint » le langage des enfants de milieu défavorisés et « code élaboré », celui des enfants de classes aisées (Bernstein, 1975). Son expérience la plus connue a consisté à demander à des enfants de cinq ans de décrire une petite bande dessinée. Il constate alors que les enfants de classe défavorisée produisent des phrases brèves, contenant peu de vocabulaire et construites sans subordination, ce qui rend leur narration incompréhensible pour l'interlocuteur sans support visuel : les enfants en sont handicapés dans leurs apprentissages et leur vision du monde. B. Bernstein conclut que l'origine sociale a un impact sur la maîtrise du code linguistique. Par la suite, ses thèses ont été largement critiquées, notamment par W. Labov, à cause de la faiblesse des concepts linguistiques utilisés, mais B. Bernstein a ouvert la voie de la prise en considération de l'aspect social de la langue.

L'américain W. Labov modifie le point de vue sur le langage des classes défavorisées en créant la linguistique variationniste. C'est surtout son travail sur Harlem et le « vernaculaire noir américain » (1978) qui le fait évoluer. Il prend également comme constat de départ l'échec des élèves dans l'apprentissage de la lecture. Mais alors que B. Bernstein traite les difficultés scolaires en termes de déficit linguistique, W. Labov va étudier les enfants des ghettos urbains et analyser leur échec en termes de différences culturelles. Selon lui, le vernaculaire répond à ses propres structures et ne peut être ni comparé à l'anglais standard, ni qualifié de langue relâchée.

Ces travaux, en particulier la thèse du « déficit linguistique » de B. Bernstein ont été repris dans les années 1970 en France, au moment où l'école s'interroge, face à l'arrivée massive dans le secondaire d'élèves issus de milieux variés. Nous reviendrons sur cette période durant laquelle le système scolaire s'interroge sur les liens entre la langue de l'école et la

communication familiale, ce qui donne lieu à de nombreux travaux sur les niveaux de langue et la notion de registre.

C'est dans cette perspective que sur le terrain, les CEFISEM avaient été chargés dans les années 1980 à 2000 de la problématique des élèves en difficultés scolaires, alimentant ainsi une confusion entre nouveaux arrivants et échec scolaire. C'est probablement le constat de réussite spectaculaire de certains élèves nouvellement arrivés qui avait conduit plusieurs acteurs du système à soutenir l'utilisation des méthodologies FLE dans le cadre de l'enseignement prioritaire aux élèves en difficulté scolaire. La décision n°6 du *Contrat pour l'école* (1994)⁵⁷ en atteste : « L'enseignement du français en particulier dans les zones d'éducation prioritaire, peut s'inspirer notamment des méthodes d'apprentissage du français-langue étrangère. Un programme de formation continue est proposé à cet effet » (p. 6). Devant ces orientations, une équipe de recherche dirigée par J.-C. Pochard (1996b) de l'Université Lumière Lyon 2 avait mené une expérience d'application des méthodologies de FLE en ZEP (Zones d'Éducation Prioritaire) pour des enfants en difficulté. A. Megge (1997) y affirmait que les structures d'accueil devaient être clairement identifiées afin de ne pas devenir le « lieu de rassemblement des "élèves en difficulté" » (p. 36) et signalait déjà qu'il ne fallait pas confondre élèves non francophones et difficulté scolaire en ZEP. G. Vigner (2009) constate également que « certains enseignants en viennent à demander que l'on apprenne à ces élèves le français comme langue seconde » mais il ajoute : « Il y a là une erreur d'appréciation complète [...] Apprendre le français comme L2 aux élèves de ZEP [...] n'a aucun sens » (p. 121). Reste de ces recherches un consensus selon lequel la langue qui sert à communiquer pour les apprentissages scolaires est parfois éloignée du vernaculaire des élèves.

S'appuyant sur ces constats, J.-L. Chiss (2005) déclare : « On peut aussi présumer que la « langue » des apprentissages [...] les formes linguistiques et rhétoriques dans lesquelles les tâches scolaires sont codifiées font déjà difficulté pour de nombreux francophones natifs [...] ». Et il soutient que la langue de la construction des savoirs scolaires a pour les natifs une « opacité considérable » (p. 60). De son côté, L. Gajo (2001) va jusqu'à affirmer

⁵⁷ Nouveau Contrat pour l'école. 158 décisions. (1994). (En ligne), consulté le 2 novembre 2013. http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1994_1.pdf

que chaque enfant, natif ou non, vit une forme d'« immersion linguistique » (p. 140) au moment où il rentre à l'école.

Cette vision rejoint le concept de « curriculum caché » formulé par P. Perrenoud (1993). Repris par J.-P. Cuq dans une perspective culturelle (2002), cet auteur l'applique aux valeurs de l'école qui entreraient en conflit avec les valeurs familiales, plaçant ainsi les élèves dans un conflit de loyauté, un non-dit, qui rend plus difficile les apprentissages. On peut également employer ce concept dans une perspective linguistique comme l'a fait auparavant J. Bruner (1983) avec ce qu'il a appelé le « programme tacite » d'apprentissage au sein d'une famille » (p. 258) : les discours utilisés dans le cadre familial ou amical ne préparent pas suffisamment les élèves à la langue des apprentissages. Pourtant les élèves et leurs familles n'identifient pas ce phénomène, ce « curriculum caché » qui empêche les élèves d'adapter leurs discours à ceux de l'école. Parallèlement, L. Le Ferrec (2012) pense que les enseignants ne sont pas toujours conscients du niveau de langue qu'ils utilisent et que les modalités de transmission des connaissances peuvent être obscures pour les élèves (p. 41). Une autre application du concept de « curriculum caché » se situe dans la capacité à transférer le français comme langue d'apprentissage d'une discipline à l'autre. Cette question des discours de l'école peut encore être interrogée sous l'angle de la langue des apprentissages : la question de la transférabilité des apprentissages langagiers d'une discipline à l'autre n'a été introduite que très récemment à l'école - voir la publication de l'ouvrage *Le lexique des disciplines* en 2005 - qui a longtemps nié la nécessité de travailler sur ces compétences langagières par disciplines.

3.4. La langue de scolarisation : développement de la notion dans l'Éducation Nationale

En France, pour les élèves natifs, on avait en effet considéré jusqu'alors que les compétences acquises en français étaient automatiquement réinvesties dans les autres disciplines ; c'est l'hétérogénéité croissante des publics scolaires liée à la réforme du collège unique qui a entraîné le questionnement sur les compétences langagières des élèves dans les années 1980, sur lequel nous reviendrons. La langue première enseignée à l'école ayant pour caractéristique d'être la langue d'enseignement des autres disciplines, elle concentre les interrogations sur l'échec scolaire. Le thème de la transdisciplinarité fait alors son apparition dans la mesure où il rejoint celui des rapports entre la pensée et

l'apprentissage. Les observations qui soulignent que le niveau des apprenants en langue première joue un rôle considérable dans leur réussite scolaire sont abondantes. C. Simard cite par exemple une recherche qui montre que les retards en mathématiques sont imputables à une mauvaise compréhension écrite dans une proportion d'au moins 25 %⁵⁸ ; on peut aussi signaler les travaux dirigés par A.-E. Dalcq sur le français et les sciences en Belgique, qui ont prouvé qu'« un étudiant sur quatre ou sur cinq de niveau pré-universitaire ou de première année d'université éprouvait des difficultés d'ordre linguistique, confondant par exemple *croissant* et *décroissant* ou inversant les compléments dans substituer « x à y » (cité par Simard, 2010, p. 88)⁵⁹.

Au niveau européen, depuis 2006, la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a lancé un nouveau programme de recherche sur les langues de scolarisation. Quatorze études préliminaires à la Conférence intergouvernementale des 16 au 18 octobre « Langue de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe » avaient été réalisées comme celles de H. Vollmer *Vers un instrument européen commun pour la/les langue(s) de scolarisation* ou *Langues d'enseignement des disciplines scolaires* ou encore de P. Van Avermaet, *Élèves issus de milieux défavorisés et langues de scolarisation*. Des conférences ont eu lieu en 2007 et 2009 mais les descripteurs ne sont pas encore disponibles. Ces travaux ont une triple vocation de développement du plurilinguisme en Europe, qui est valorisé à travers les classes européennes de lycée, l'enseignement des langues de scolarisation aux migrants et le respect du plurilinguisme et de la diversité linguistique dans un objectif de cohésion sociale. Ils ont mis en évidence la nécessité de disposer de descripteurs pour les langues des autres matières anciennement nommées les disciplines non linguistiques (DNL). Des ébauches de référentiels ont été mises en ligne en 2012 pour la littérature, l'histoire, les sciences et les mathématiques.

En France, on note, ces dernières années, une tendance de l'Éducation Nationale en direction du français langue de scolarisation. La notion est apparue dans le *Rapport de l'inspection générale sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés* rédigé par C. Klein (2009). On peut y lire : « le concept de FLSCO met en lumière l'importance de travailler à la maîtrise des discours des différentes disciplines ainsi qu'à la mise en place de

⁵⁸ Ballew, H. & Cunningham, J. W. (1982). Diagnosing strengths and weaknesses of sixth grade students in solving word problems. *Journal for Research in Mathematics Education*, vol 13, n° 3, 202-210.

⁵⁹ Dalcq, A.-É. et al. (1989). *Le français et les sciences*. Louvain-la-Neuve : Duculot.

stratégies de conscientisation de la langue de l'école, pour assurer aux ENAF les conditions d'une bonne intégration en classe ordinaire » (p. 164). À la suite de ce rapport, les dernières circulaires organisant la scolarisation des élèves allophones mentionnent « la maîtrise du français enseigné comme langue de scolarisation »⁶⁰ comme l'objectif essentiel. Pourtant, les programmes du collège pour les autres disciplines ne font aucune mention de cette notion.

Les interrogations sur l'échec scolaire et les notions de variation introduites depuis la fin des années 1990 ainsi que les réflexions sur l'enseignement des disciplines non linguistiques dans le cadre des classes européennes et du projet EMILE, ont permis de développer les réflexions sur les discours disciplinaires et de les transférer à la problématique des EANA. C'est M. Verdelhan-Bourgade (2002) qui avait la première affirmé l'utilité de la notion pour les élèves scolarisés en France : « la fonction de scolarisation de la langue apprise par les enfants venus de l'immigration [...] est de l'ordre du constat, indiscutable » (p. 49). « C'est peut-être bien là ce qui fait la difficulté de cet enseignement [...]. C'est le fait que cet enseignement, complexe parce qu'il vise à la fois la langue, l'école, le savoir, la société, doit se faire vite, car à travers lui vont se construire tous les autres apprentissages scientifiques, les comportements intellectuels et sociaux » (p. 49).

Dans la lignée de ces évolutions, le site internet Éduscol (Portail national des professionnels de l'éducation) héberge depuis octobre 2012 une page intitulée « Français langue de scolarisation »⁶¹, répondant à l'une des préconisations du rapport publié en 2009 sur la scolarisation des EANA de créer et diffuser des ressources documentaires en ligne. Régulièrement enrichi, ce site compte trois entrées :

- « Mise à niveau des élèves en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme » : une page qui propose de véritables ressources élaborées par le CNED pour prendre en compte les besoins des élèves en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme.
- « Français Langue de Scolarisation » : présente
 - un document destiné aux formateurs (ou aux enseignants eux-mêmes) pour former les enseignants à l'accueil des élèves allophones avec :

⁶⁰ Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012. *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. BO n° 37 du 11 octobre 2012.

⁶¹ <http://eduscol.education.fr/pid28783/francais-langue-de-scolarisation.html> (consulté le 30 octobre 2013).

- des idées reçues sur l'apprentissage de la langue française par les EANA, qui proposent de revenir sur les représentations des acteurs du système éducatif ;
- des « clés pour comprendre la place du français dans le système éducatif » qui permettent une décentration à partir de nos représentations sur la langue française ;
- des « considérations préliminaires sur l'enseignement du français et en français comme langue seconde » qui reprennent les thèmes importants pour l'amélioration l'accueil et la scolarisation des EANA, comme « la reconnaissance des identités culturelles », « les approches de l'enseignement du français comme langue étrangère et seconde » ou encore le point sur « le français comme matière, le français des matières, la discipline « Lettres » et le français comme compétence transversale dans l'ensemble des disciplines ».
- « Inclusion scolaire des élèves allophones et des enfants de familles itinérantes » proposant les actes d'un « Séminaire sur l'inclusion scolaire des élèves allophones et des enfants de familles itinérantes » tenu au CASNAV de Paris les 3 et 4 avril 2013.

Cette présentation englobe une vision du français langue de scolarisation qui ne recouvre pas tout le champ du FLSCO - on note l'absence de la problématique de l'enseignement de la langue des autres matières - mais ne s'y limite pas non plus en incluant dans ce document les problématiques de l'illettrisme ou des élèves itinérants.

3. 5. Le FLS pour migrants est-il un FOS ?

Les contraintes fortes qui pèsent sur cet enseignement pour les élèves migrants, l'objectif de scolarisation comme visée principale, la nécessité d'obtenir des résultats dans des délais limités ont amené certains chercheurs comme L. Le Ferrec (2012) à soutenir que le français langue de scolarisation « peut s'apparenter à un *français sur objectifs spécifiques* » (p. 38). Dans leur ouvrage consacré au FOS, J.-M. Mangiante et C. Parpette (2004) associent le public du FOS « à des objectifs d'apprentissage précis, clairement identifiés, qu'il doit atteindre dans un laps de temps limité dépassant rarement quelques mois » (p. 6) et proposent entre autres exemples d'analyse des besoins celui des élèves nouvellement arrivés en France en dressant une liste non exhaustive de « besoins » de

l'élève scolarisé en France, par exemple « Repérer les rôles des différents adultes qu'il côtoie », comprendre « à qui s'adresse le maître ou la maîtresse », « les consignes de transmission de messages aux parents ». Puis les auteurs poursuivent leur démarche en présentant des suggestions d'activités de classe qui seront selon la « spécificité de la démarche du FOS » en « lien étroit » avec l'« analyse des besoins » et la « collecte des données » (p. 131). Ainsi, pour repérer les différentes personnes présentes dans l'école, on conseille de partir de photos représentant les personnels afin que « les élèves discutent avec l'enseignant pour dire qui est qui, ce qu'il fait dans l'école, où il est possible de le voir, à quel moment, etc. » (p. 130).

Pour aller plus loin dans l'objectif de maîtrise de la langue des apprentissages pour les EANA, C. Cortier (2007) affirme également qu'il s'agit en quelque sorte « de créer un français sur objectifs spécifiques (FOS) pour la scolarisation des nouveaux arrivants, permettant à ces derniers de découvrir et de s'approprier les caractéristiques et pratiques discursives de chaque discipline » (p. 152) (voir aussi Auger, 2010, p. 81). On peut, en effet, établir un parallèle avec ce que l'on appelait « français de spécialité » dans les années 1980, nommé ensuite « français sur objectif spécifique » dans la mesure où l'analyse des besoins des apprenants prévalait sur l'acquisition d'une langue de communication dans une acception plus générale ; on s'adresse à un « public spécifique », aux exigences scientifiques ou professionnelles. Les auteurs du livret *Français langue seconde* écrivent dans leur introduction qu'« il s'agit bien de l'acquisition d'une compétence de communication spécialisée » (p. 5).

Sur le plan didactique, pour F. Chnane-Davin et J-P Cuq (2009) « on peut avancer que l'enseignement des disciplines non linguistiques relève en partie d'un type particulier du FOS parce que chaque discipline véhicule des savoirs scolaires multiples, différents les uns des autres, où les concepts ne sont pas les mêmes » (p.13). Mais l'apprentissage du français pour les élèves allophones s'inscrit dans une démarche plus large de « maîtrise de la langue » qui doit permettre à la fois « l'inclusion sociale, culturelle et scolaire, l'apprentissage de la langue française, langue de communication, langue scolaire, des disciplines et *in fine*, en termes d'action, la participation et la réussite dans tous les cours » (Éduscol, p. 39), ce qui recouvre un spectre bien plus large de compétences que le seul français langue des apprentissages.

Ce besoin de clarifier les fonctionnalités de la langue nécessaires à l'école en France nous ramène à la problématique initiale des didacticiens : quelle méthodologie adopter pour les élèves migrants ? Au sein de l'Éducation Nationale, ce questionnement revient à se demander s'il faut s'orienter vers les méthodologies FLE (et pour combien de temps) ou diriger d'emblée les élèves vers un apprentissage de la langue qui s'appuie sur les textes littéraires, autrement dit les méthodologies du FLM. Les deux options se révèlent insuffisantes en relation avec les besoins des élèves migrants. En visant un but communicatif en français courant, le FLE répond à une visée de socialisation des élèves mais s'éloigne des besoins en langue de scolarisation. Corrélativement, envisager le FLM comme point de départ pour les élèves débutants renvoie à des questionnements dépassés qui reposaient sur une vision de la langue unidimensionnelle.

4. Quelle est l'urgence pour former les EANA ?

4. 1. Dans les textes officiels : les méthodologies FLE dans un premier temps

4. 1. 1. Des recommandations pédagogiques dans les circulaires

Les textes officiels qui organisent la scolarité des élèves migrants au collège orientent sans exception les enseignants vers une didactique du FLE. Que l'on se réfère aux circulaires des années 1970 dans lesquelles on trouve les premières orientations didactiques ou au livret *Français langue seconde* paru en 2000, tous prévoient de débiter l'enseignement du français par les méthodologies du FLE : la circulaire de 1970, qui reconnaît l'aspect expérimental des structures mises en place pour parer à l'urgence, donne aussi des indications méthodologiques. Le législateur préconise de donner « dans un premier temps, la priorité à la langue orale à l'aide de techniques audiovisuelles »⁶².

À compter de 1986, les circulaires se limiteront à réglementer l'organisation de la scolarité des élèves sans aborder les questions méthodologiques.

Toutefois, la circulaire n° 86-113 ne donne aucune indication pédagogique mais débute avec cette phrase : « La capacité de communiquer en français est une condition indispensable à l'intégration de l'enfant étranger dans l'école française, à son accès à la formation qu'elle dispense et donc à sa réussite scolaire »⁶³. L'influence de l'approche

⁶² Circulaire n°IX-70-37 du 13 janvier 1970. *Classes expérimentales pour enfants étrangers*.

⁶³ Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986. *Apprentissage du français par les enfants étrangers nouvellement arrivés en France*.

communicative dans les didactiques des langues étrangères se fait également sentir dans l'Éducation Nationale et le législateur revient sur cet aspect au travers de la formation des enseignants affectés sur les postes de « classes d'adaptation pour les élèves non francophones » : « Les enseignants affectés dans ces classes doivent l'être en raison de leurs compétences et, le cas échéant, des formations suivies auprès d'organismes spécialisés en didactique des langues étrangères (universités, centre de recherches et d'études pour la diffusion du français - CREDIF - bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger - BELC...) »⁶⁴. À cette époque, les décisions dans les domaines didactiques et relatives à la formation sont encore très limitées.

4. 1. 2. Des programmes pour le FLS

Une première apparition du FLS : les programmes de 1996

Première apparition de l'expression « pédagogie du français langue seconde » (p. 34) dans un texte du Ministère, cette avancée est immédiatement nuancée par le constat de l'absence de ressources en FLS :

En l'absence de méthodes constituées pour le français langue seconde, l'enseignant dispose de méthodes de français langue étrangère, d'outils pédagogiques de français langue maternelle, de textes littéraires et non littéraires en édition française ou plurilingue, d'enregistrements, de films, de logiciels et de CD-Rom en français (p. 33).

Les grandes lignes d'une didactique du FLS sont adoptées : les enseignants sont invités à concevoir du matériel de FLS en utilisant à la fois les ressources de FLE et de FLM : « les programmes de français langue maternelle sont pris en compte lors d'activités réunissant, pour quelques séquences, les élèves de même niveau de classe » (p. 32). Et les limites du FLE sont fixées, tant du point de vue de la langue des enseignements :

À la différence de l'enseignement du français langue étrangère, celui du français langue seconde en contexte scolaire conduit les élèves – qui sont en immersion dans un milieu francophone – à progresser à la fois dans l'acquisition de la langue et dans celle des contenus des programmes des différentes disciplines (p. 32)

⁶⁴ Nous soulignons.

que du point de vue de la maîtrise de la langue : « L'apprentissage des outils fondamentaux de la morphosyntaxe et de l'orthographe doit se faire plus rapidement que dans les méthodes de français langue étrangère » (p. 33).

Le FLE dans le livret Le français langue seconde (2000)

Ce premier « programme » insiste également sur l'intérêt des manuels de FLE tout en soulignant leurs lacunes pour les EANA : « Les méthodes utilisées dans l'enseignement du français langue étrangère ont acquis une réputation d'efficacité qui tend parfois à faire croire, à tort, que leur application directe suffirait à régler les problèmes de l'apprentissage du français langue seconde auprès des publics de collège. [...] Leur usage nécessite [...] un important travail d'adaptation de la part des professeurs de français langue seconde et doit être complété par l'apport de nombreux autres documents » (p. 14 et 15). Les concepteurs de ce « programme » proposent d'utiliser les manuels de FLE tout en les adaptant aux besoins des élèves de collège :

- Les dialogues et activités d'oral des manuels sont recommandés mais doivent être complétés par des écoutes d'enregistrements de « discours professoral » (p. 16) pour travailler la compréhension, la mémorisation et la réutilisation. En revanche, on considère les activités de phonétique et d'intonation comme superflues.
- Pour la lecture, ces mêmes dialogues sont présentés comme utiles dans un premier temps mais ils doivent être complétés par la lecture de textes littéraires sous forme d'extraits ou d'œuvres intégrales « fréquemment et dès le début de l'apprentissage de la langue » (p. 16) choisis parmi les références culturelles des programmes. Ils servent de textes d'appui pour « aborder l'étude des discours, préconisés par les programmes de FLM » (p. 17) ainsi que l'utilisation des outils comme le dictionnaire.
- Les propositions d'écriture en FLE qualifiées de « ludiques » doivent rapidement laisser la place aux modèles scolaires.
- La grammaire doit être présentée, comme en FLE, de façon implicite, avant de passer à une étape d'analyse qui introduira le métalangage.
- Les aspects culturels et civilisationnels du manuel du FLE devront être adaptés et l'enseignant est engagé à organiser des séances consacrées aux « faits culturels observés et vécus par les élèves » (p. 19).

Ces recommandations confirment la nécessité de s'appuyer sur les manuels de FLE tout en relevant leurs limites dans chacune des compétences visées par le FLSCO. Néanmoins, une longue période a précédé la publication de ce texte durant laquelle seules les méthodologies FLE offraient des supports pour les collégiens débutant en français.

4. 2. Les méthodologies adoptées par l'Éducation Nationale

4. 2. 1. Les apports du FLE

La période de publication des premiers textes sur l'accueil des élèves migrants correspond à quelques décennies d'intense activité dans le domaine du français langue étrangère, car c'est à partir des années 1950 que les chercheurs ont donné des fondements scientifiques à la didactique des langues étrangères. En France, ce sont successivement les méthodes audio-orale et structuro-globale audio-visuelle (SGAV) qui se développent. La première, remplace la méthode grammaire-traduction. Elle repose sur un modèle structuraliste issu des recherches de L. Bloomfield, en liaison avec les théories béhavioristes sur le conditionnement. Elle donne la priorité à la langue orale avec l'introduction du magnétophone puis du laboratoire de langue, mais sur la base de l'imitation de structures verbales non contextualisées. La grammaire est inductive et le vocabulaire occupe une place secondaire. Selon C. Germain, cette méthode pose le problème du transfert des structures acquises en situation de communication.

La révolution chomskyenne vient bouleverser la linguistique structurale en affirmant la prépondérance du sens, ce qui amène à la reconnaissance de l'importance de la compréhension.

C'est pourquoi, la méthodologie SGAV cherche à enseigner la parole en situation, cherchant à prendre en compte tous les canaux de la communication. Les manuels comme *Voix et images de France* (Guberina & Rivenc, 1962) proposent donc des dialogues qui présentent une langue de tous les jours et qui prennent place dans des situations de la vie quotidienne. Mais les dialogues sont épurés et ne correspondent pas au besoin de comprendre les locuteurs natifs. Dans un deuxième moment, les apprenants sont invités à réutiliser le vocabulaire et les structures de manière plus libre afin de favoriser la production orale.

Selon N. Auger (2010), ces méthodologies ont suscité un grand enthousiasme tant chez les enseignants de langue que chez les enseignants de classes d'accueil ; le modèle n'est plus

le texte littéraire et la connaissance des structures grammaticale n'est plus un préalable à la prise de parole. C'est la centration sur la langue orale qui fait passer ces méthodologies pour des solutions « clés en main » adaptées à nos élèves migrants qui arrivent « sans voix » dans les écoles et les collèges français. On voulait leur apprendre à parler et le FLE répondait à cet objectif.

4. 2. 2. L'approche communicative

Plusieurs paramètres sont à l'origine de ce que l'on appellera l'approche notionnelle/ fonctionnelle ou communicative ; la forte augmentation des échanges et la construction européenne engendrent de nouveaux besoins ; les institutions promeuvent alors des recherches dans le but d'identifier les besoins langagiers des apprenants : les enseignants interrogent donc les apprenants afin de cerner les compétences à acquérir, tandis que les linguistes élaborent des inventaires comme le *Niveau-Seuil* (Coste *et al.*, 1976), largement influencés par les études de sociolinguistique et d'ethnométhodologie. On admet alors qu'une langue s'apprend en communiquant et la priorité va être donnée à l'acquisition de « compétences de communication » telles que définies par Dell Hymes et plus seulement à une compétence linguistique. Selon D. Hymes, une « situation de communication » met en jeu un cadre, des participants, un objectif de communication, des actes de réalisation, un ton, des moyens, des normes linguistiques et un genre discursif, liste qui correspond en anglais au modèle SPEAKING (*settings, participants, ends, acts, keys, instrumentalities, norms, genre*).

Dans le cadre didactique, la compétence de communication est définie par S. Moirand (1982, p. 20) à travers quatre composantes :

- une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance des règles grammaticales, phonétiques, lexicales et textuelles ;
- une composante discursive, c'est-à-dire la maîtrise des différents types de discours ;
- une composante référentielle, c'est-à-dire a connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
- une composante sociolinguistique, qui est la connaissance des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus.

Apprendre une langue consiste alors à « former des règles permettant de produire de nouveaux énoncés plutôt qu'à répéter des énoncés déjà entendus » (Germain, 1993, p. 204) ; l'apprentissage est donc vu comme un processus centré sur les stratégies des apprenants, plus que sur le rôle de l'enseignant lequel devient alors un « facilitateur ». Ce dernier s'appuie essentiellement sur des documents authentiques, c'est-à-dire non conçus pour l'apprentissage. L'apprenant est mis en situation de devoir communiquer en langue cible ; il teste ses capacités en faisant des hypothèses sur la langue. L'erreur est donc considérée comme un mécanisme naturel faisant partie du processus d'acquisition.

Pour les élèves allophones, la scolarisation et la capacité à participer au cours en construction, exige de s'approprier les structures linguistiques mais également les différents types de discours scolaires, les prérequis disciplinaires ainsi que les règles régissant les échanges entre pairs et entre professeurs et élèves. Pourtant, dans les années 1990, aucun manuel de FLSCO n'est développé en accord avec cette approche communicative.

4. 2. 3. L'approche par tâches

Aujourd'hui, la perspective actionnelle reprend les préceptes de l'approche communicative en intégrant la notion de tâche à accomplir dans un environnement social donné. Elle met donc l'accent sur l'utilisation de la langue comme acte complexe qui ne met pas seulement en jeu les capacités linguistiques. Les objectifs d'apprentissage sont fixés en fonction d'un projet plus complet : la langue n'est plus enseignée par l'entrée du lexique, d'un point de grammaire ou d'une thématique mais plutôt au travers d'une situation-problème à résoudre. L'élève est envisagé comme un acteur social. Les notions d'analyse des besoins et d'action sociale entrent en cohérence avec les objectifs des élèves migrants qui doivent rapidement suivre un cursus dans un système scolaire nouveau, chaque action nécessaire à la réussite scolaire pouvant se décliner en autant de micro-tâches qui rythment la journée des collégiens. Pour donner un exemple concret lié à notre contexte de travail, un élève doit comprendre le cours de mathématiques dans lequel il est intégré, échanger avec l'enseignant et ses pairs, savoir répondre aux sollicitations orales et écrites, comprendre les concepts et les utiliser, rédiger des réponses écrites lors des contrôles, etc. L'avantage de la perspective actionnelle est de couvrir un champ quasiment infini de possibilités puisqu'elle laisse ouverte la définition des besoins des acteurs sociaux. Les concepts du *CECRL* ne

doivent donc pas être envisagés en relation avec l'offre limitée des manuels de FLE ; ces derniers s'inscrivent dans un cadre généraliste d'enseignement du français et ne peuvent répondre avec la diversité des situations et des besoins des apprenants. On y trouve traditionnellement des objectifs du type « se présenter », « indiquer son chemin », « décrire une personne ». Le *Cadre* propose au contraire par son approche généraliste de laisser la place aux concepteurs de programmes qui ont une connaissance des besoins des élèves dans chaque situation sociale. Pour le contexte homoglotte, l'approche par tâche offre la possibilité d'adapter les activités aux besoins scolaires des EANA.

4. 2. 4. « Nommer le français » dans l'Éducation Nationale

Ces manuels de FLE, notamment ceux pour adolescents, correspondent eux aussi à une tradition scolaire, celle de l'enseignement des langues vivantes au collège. Mais la réalité à laquelle doivent s'adapter les EANA dépasse largement les discours abordés dans ces ouvrages. La réalité de la communication dans un collège français est bien plus complexe puisque chaque discours disciplinaire s'apparente à une langue de spécialité ; les besoins des élèves sont donc plus importants.

Cette conception nouvelle de l'enseignement du français comme langue étrangère opère une séparation avec ce qui était jusqu'alors le « français », de tradition scolaire. Et l'apparition du FLE va interroger le « français » dans sa dénomination même ; en effet, il n'est jamais question de « français langue maternelle » dans l'Éducation Nationale. Ce sont les didacticiens du FLE qui sont à l'origine de ce syntagme « français langue maternelle ». Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003) signale que le concept est difficile à définir car dépendant de deux facteurs : l'ordre d'apparition des langues dans la vie du locuteur et le contexte. La « langue maternelle » serait alors une « langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication. Le caractère spontané, naturel de son usage, l'aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits définitoires de la langue maternelle » (p. 150). Pourtant, J.-P. Cuq (1991) préfère employer l'expression « langue première » car elle est « moins marquée affectivement, permet donc d'identifier plus sûrement la langue de première socialisation de l'enfant » (p. 99). Évidemment, certains enfants sont très tôt en contact avec plusieurs langues ; et la langue de première socialisation des EANA qui arrivent en France n'est pas forcément celle dans

laquelle ils ont été scolarisés. En revanche, ces distinctions n'existent pas sous cette forme dans notre système scolaire. G. Vigner (2003) analyse les appellations dans son article « Nommer le français » en notant que les langues étrangères sont qualifiées de « langues vivantes », « dénomination apparemment curieuse, puisqu'elle exclut le français du champ des langues vivantes » (p. 155). L'appellation s'est en effet maintenue d'après l'ancienne opposition langue morte - langue vivante, dont les professeurs de latin et de grec ne voulaient plus. En outre, l'expression « langue maternelle » est très rarement utilisée dans les programmes ; G. Vigner remarque d'ailleurs que l'on ne parle jamais de « professeur de langue maternelle ». Reste une distinction entre le professeur de français, qui enseigne la langue, et le professeur de lettres, qui enseigne la littérature. La différenciation entre ces différents usages du français a donc bien été introduite par les didacticiens du FLE ; N. Auger (2010) explique cet état de fait par l'histoire du FLE et du FLM qui se sont constitués chacun de leur côté et ne dépendent pas du même ministère (p. 75) : le FLM serait LE français et le FLE une didactique des langues. La notion de FLM n'a donc pas encore été adoptée par l'Éducation Nationale, ce qui fait dire à L. Cadet et E. Guérin (2012) que « tout est mis en œuvre pour entretenir l'illusion qu'il s'agit de la langue maternelle de chacun » (p. 5). Le concept égalitaire de l'école républicaine à la française a fait oublier au passage que bon nombre des élèves ont une langue première différente du français même lorsqu'ils sont nés en France.

4. 2. 5. Décennie 1970 : Le FLM est interrogé dans ses pratiques

Les décennies d'après guerre engagent l'Éducation Nationale dans une vague d'interrogations qui touche en particulier à l'enseignement de l'oral. Ce phénomène n'est pas directement lié à la présence d'élèves migrants dans les classes mais aux changements récents dans la société française, associés à la vitalité du développement du FLE.

La publication du « Plan Rouchette » représente l'une des étapes de ces évolutions ; dirigé par Marcel Rouchette, inspecteur général, ce *Plan de rénovation de l'enseignement de français à l'école élémentaire*, inspiré par les travaux de B. Bernstein, est issu des réflexions sur la langue orale dans la société. Il prend appui sur une expérimentation de nouvelles méthodes entre 1964 et 1969, sur les théories linguistiques récentes, sur les

méthodologies de l'enseignement des langues vivantes et prend en compte la prolongation de la scolarisation jusqu'à seize ans depuis 1959⁶⁵.

Très controversé - car ce *Plan* remet en question les préceptes des précédentes Instructions officielles tout en affirmant que la langue maternelle est avant tout un « moyen de communication » (p. 8) - il sera publié en 1971 sous une version légèrement censurée par la commission elle-même. Le texte servira pourtant de base à l'élaboration des nouveaux programmes de l'école élémentaire de 1972, qui représentent une rupture forte avec la tradition scolaire, notamment en introduisant un concept nouveau, celui de maîtrise de la langue, en particulier à l'oral. À compter de cette date, un courant de pédagogues prône un enseignement qui passe par la parole des enfants, l'expression orale et la créativité langagière, en particulier dans le premier degré ; on déclare « laissez-les s'exprimer » et des publications aux titres éloquentes se multiplient : *Les enfants bâillonnés* (1977) ou encore *Parole étouffée, parole libérée* (1991).

Selon C. Cortier (2007) « [ces] voies novatrices n'ont cependant pas été réellement suivies, beaucoup d'enseignants étant d'avis que l'apprentissage du français (au moins parlé) relève de la maison et qu'à l'école revient le travail sur le code » (p. 147).

Dans le secondaire, plus que l'arrivée des élèves migrants dont la prise en compte est encore balbutiante, c'est la scolarisation de masse qui élargit le questionnement à tout le système. La loi Haby, du nom du ministre René Haby, promulguée en 1975, réforme le système scolaire et a pour clé de voûte l'instauration du « collège pour tous », continuité de « l'école pour tous », appelée le « collège unique ». Les élèves de CM2 passent désormais « de droit » en sixième ; les filières sont supprimées, ce qui amène les enseignants de collège à s'adresser à tous les élèves sans distinction de niveau.

Un des conséquences de cette réforme est de faire émerger un degré d'illettrisme inquiétant dans le secondaire ; c'est pourquoi, la décennie suivante ne s'interroge plus guère sur l'oral. La question de la lecture préoccupe tous les acteurs du système scolaire tant pour les natifs que pour les enfants immigrés. On constatait, en effet, que ces derniers restaient en difficulté avec la langue écrite, tandis que la communication orale paraissait acquise.

Pourtant, les questionnements sur l'échec scolaire mobilisent régulièrement celui de l'enseignement de l'oral (Halté, 2002, p. 16) et selon E. Nonnon (2011), cette

⁶⁵ Ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959 portant sur la prolongation de la scolarité obligatoire.

problématique réapparaît systématiquement dans les périodes où le sentiment de crise de l'école ou de la société se pose plus pressant (p. 42). En conséquence, les programmes de français de 1996 ont pour axe principal la « maîtrise des discours » qu'ils définissent d'emblée : « On entend, par discours, toute mise en pratique du langage dans un acte de communication à l'écrit ou à l'oral » (p. 14). Ils introduisent également la notion de variation : « Les variétés du français montrent qu'il existe plusieurs « bons usages », dont il convient de dominer les codes pour participer pleinement à la vie sociale » (p. 88). Partant des besoins des élèves en lecture, les programmes s'appuient sur l'idée que la maîtrise des discours oraux donnerait un meilleur accès à la langue écrite et aux formes scolaires.

4. 2. 6. Maîtriser la langue écrite : une école pour apprendre à lire et à écrire

Après cette période nécessaire de libération de la parole qui s'est inscrite dans les changements plus large de la société française, la problématique de la maîtrise de l'écrit revient en force. La forte présence de l'écrit dans le domaine scolaire joue un rôle évident dans ce développement : influencé par les travaux de Jack Goody - qui affirme le rôle cognitif de l'écrit et la prédominance de la culture écrite dans nos sociétés permettant un développement de la pensée propre à l'écrit (Goody, 1977), - les acteurs du système scolaire constatent que les disciplines enseignées sont basées sur l'écrit et en déduisent que la maîtrise de cette codification des savoirs est facteur de réussite scolaire.

Selon J.-L. Chiss (2006), la littératie et l'entrée dans l'écrit impliquent une « mise en avant du rôle cognitif, structurant de l'écriture, du mode de pensée impliqué par l'écrit » (p. 107). Le français des savoirs scolaires comprend donc à la fois le français de communication scolaire et une dimension cognitive qui inclut la capacité à la conceptualisation, à l'abstraction, à l'utilisation de la langue de l'espace, du temps, de la causalité ainsi que les niveaux successifs de formulation (Vigner, 2001).

Pour les élèves débutants, la question des compétences écrites scolaires se pose dans les mêmes termes ; les enseignants constatent que les élèves ont des difficultés face à l'écrit, tandis que la langue de communication orale paraît acquise. De fait, les évaluations sommatives et de certification exigent presque systématiquement des compétences de production écrite. Ces constats ont orienté les travaux des didacticiens de FLS vers le

travail de l'écrit comme la production écrite (Miled, 1998) et la lecture (Lucchini, 2002 ; Rafoni, 2007a).

Mais les élèves migrants doivent les acquérir très rapidement, ce qui représente une contrainte très forte pour certains. C. Germain (1998) constate que les « enfants d'immigrants peuvent en arriver à maîtriser une L2, dans les aspects interpersonnels oraux, en quelques années. Mais il leur faut entre sept et dix ans pour en arriver à maîtriser la L2 à l'égal des locuteurs natifs à des fins scolaires, notamment la langue écrite » (p. 45). Le délai annoncé ne correspond en rien à l'offre proposée aux élèves allophones, c'est pourquoi F. Davin-Chnane (2008) dénonce cet état de fait :

le faible rendement scolaire, les échecs répétitifs et le décrochage montrent bien les difficultés que les nouveaux arrivants éprouvent lors de leur scolarisation. La non-maîtrise de la langue scolaire est un des facteurs avancés pour expliquer leur échec scolaire. Les élèves développent donc une compétence du français parlé tout à fait convenable pour interagir dans la communication dite quotidienne. Pour autant, l'apprentissage de la langue scolaire demeure problématique à cause certainement de son haut niveau de décontextualisation (Cummins, 1992) qui repose sur des éléments linguistiques et pragmatiques. Les capacités communicatives interpersonnelles (Cummins, 1984) sont insuffisantes à l'école et doivent être complétées par les capacités cognitives/académiques de la langue (p. 36).

Les termes choisis peuvent sembler très forts : « faible rendement scolaire », « décrochage », « échecs répétitifs » mais d'autres observateurs du système d'accueil des élèves allophones font un constat similaire.

5. Le constat d'échec de la scolarisation des EANA : les ruptures

Pour F. Davin-Chnane (2003a), les difficultés des élèves naissent au moment du passage en classe ordinaire, après qu'ils ont été formés en structure d'accueil : « Il existe une rupture entre la classe de transition et les classes normales du collège » (p. 91). Analysant les différences qui caractérisent chacun des deux types de scolarisation, l'auteur décline une série d'oppositions qui expliquerait les tensions entre les deux périodes d'apprentissage pour les élèves nouvellement arrivés. Tout d'abord, dans la structure d'accueil les méthodologies FLE dominent alors qu'elles disparaissent en classe ordinaire de collège ; il

existerait donc « une rupture entre les méthodes FLE/FLS, fondées sur la communication orale et les actes de parole, utilisées dans cette classe, et les savoirs scolaires du français langue maternelle, axés sur l'écrit et englobant l'oral dans les classes normales » (p. 91-92). De plus, F. Davin-Chnane (2003a) relève ensuite une contradiction entre les méthodologies FLE et FLS qui sont pratiquées dans les structures d'accueil :

Les méthodes de FLE quoique préconisées par les Instructions officielles, pour enseigner le FLS seraient antithétiques avec le français écrit du savoir scolaire. Nous sommes devant une inadaptation programmée. Les élèves sont écartelés entre l'apprentissage du FLS/FLE et du FLM, entre les programmes de français très ambitieux (qui mettent la barre très haut pour des élèves qui manquent encore de stratégies, voire de réponses en cas de résolution de problèmes) et le FLE qui oriente vers le communicatif et l'apprentissage des manières d'être à un moment donné.
(p. 91)

Préparer les élèves au passage en classe ordinaire en choisissant les méthodologies FLE serait donc insuffisant ; avant même le passage dans une classe de collège, on offre une formation lacunaire, et l'auteur renouvelle son constat en 2007 :

En lui apprenant à communiquer, l'institution pense qu'on lui apprend à suivre aussi les contenus scolaires complexes. Cela laisse croire que « le but ultime de l'apprentissage d'une langue est de la "pratiquer comme un natif". Or c'est absurde et "aucun professeur n'en serait capable" » (Porcher, 2004, p. 19) ni ne pourrait prétendre que l'élève est capable de comprendre, parler, écrire, interagir en si peu de temps (trois à neuf mois, au maximum une année scolaire). Cette situation d'impasse de l'institution engendre des difficultés d'intégration scolaire pour le nouvel arrivant, difficultés susceptibles de la faire basculer dans l'échec scolaire. Cette situation est sans doute due en grande partie à l'écart qui existe entre les manuels FLE et FLM et à la rupture qui s'ensuit lors du bricolage de situations d'enseignements (p. 197).

C'est également ce qu'affirme C. Klein dans le *Rapport* publié en 2009 : « Les enseignants sont donc conduits – en réalité trop peu le font assez intensivement - à mettre les élèves en situation d'apprendre le français, négligeant en revanche de les mettre en situation d'apprendre en français » (p. 79). L'inspectrice réalise donc une analyse similaire, opposant les méthodologies propres aux didactiques des langues et les didactiques des

disciplines scolaires, autrement dit, « un savoir pratique et un savoir savant » (Davin-Chnane, 2003a, p. 92). Cet antagonisme serait à l'origine des échecs constatés : « Ainsi, il nous paraît que ce cloisonnement FLE/FLS \neq FLM rend le passage de la classe de transition vers les classes normales difficile, voire impossible. Car ce qui est visé dans la première ne prépare que partiellement, pour ne pas dire pas du tout, à ce qui est demandé ensuite » (p. 92). En effet, une fois orientés dans les classes ordinaires de collège, les élèves ne sont plus soumis à un entraînement oral correspondant à leur niveau de compétence ; N. Auger (2010) observe que les manuels de FLM proposent peu d'activités pour travailler l'oral, or « [si] une progression n'est pas mise en place dans ce domaine, et que l'oral est considéré comme acquis, nul doute que l'élève se trouvera dans une situation d'échec » (p. 79) et F. Davin-Chnane (2007) soutient que ces manuels de FLM sont « peu adaptés pour les élèves en difficulté scolaire ou linguistique » (p. 196).

Cette rupture vécue par les élèves est également exprimée sous la forme d'une opposition entre langue orale et langue écrite : « En passant d'un enseignement de la langue pratiquement centré sur l'oral à un autre fondé sur l'écrit, le nouvel arrivant se heurte à la réalité des savoirs scolaires dans une école française à laquelle on ne l'a pas préparé » (Davin-Chnane, 2004, p. 69-70) et V. Spaëth (2008) précise cette idée en parlant de « compétence écrite et orale de type scolaire » : « Comment en effet réintégrer une classe ordinaire quand on n'a pas spécifiquement travaillé la structuration d'une compétence écrite et orale de type scolaire ? Sinon en pensant que le caractère immersif de l'école doit suffire à son acquisition, ce qui est paradoxal, puisque les élèves allophones y ont été précisément repérés et regroupés » (p. 70). Pour toutes ces raisons, C. Klein (2009) choisit de parler dans son *Rapport* d'un « enseignement du français qui se cherche » (p. 79).

Dépasser l'opposition oral/écrit

L'opposition langue orale-langue écrite peut être nuancée en optant pour une définition plus « scolaire » de la langue utilisée en classe. D'ailleurs, C. Blanche-Benveniste (2000) réfute la distinction entre langue écrite et langue orale qui présente l'oral comme un « écrit dégradé », préférant parler de « continuum de pratiques différentes de la langue, tant par écrit que par oral » (p. 35). Pour J.-F. Halté (2002), « l'oral passe par la voix tandis que l'écrit passe par le graphisme » (p. 17) mais les deux modes de production sont soumis à

des normes qui caractérisent l'emploi de toute langue. L'une des caractéristiques de l'oral, selon E. Nonnon (1999) « est d'être processuel : il oriente l'attention vers l'activité en train de se faire plus que vers le produit textuel lui-même » (p. 100), ce qui ne l'empêche pas de répondre à des normes rigoureuses. En outre, à l'école, l'oral naît souvent en lien avec un écrit très présent qui sert de référence ; lors d'une explication de texte, par exemple, on parle au sujet d'un écrit, on le cite, on le commente, on s'interroge. Ces objectifs propres au discours didactique lui donnent une réalité, des règles et un ton reconnaissables.

Cette première partie a établi que l'institution scolaire a hésité depuis plusieurs décennies pour construire un fondement théorique de la didactique du FLS en France ; pourtant les spécialistes du FLS ont fait des propositions et il existe certains consensus théoriques notamment pour l'enseignement de l'oral que nous présentons dans le chapitre suivant.

Chapitre 2 : Enseigner l'oral en français

Si dans le chapitre 1, nous avons rappelé les fondements théoriques du concept de FLS, il s'agit ici d'examiner ce que les différents champs de la discipline « français » proposent pour une scolarisation réussie des élèves migrants. Le premier moment de ce chapitre sera consacré aux préconisations des didacticiens du FLS. La compréhension de l'oral étant un préalable pour suivre un cours de collège, nous verrons quelles sont les apports du FLE, du FLS et du FLM pour cette compétence ; puis nous présenterons les propositions des manuels existants pour l'enseignement de l'oral dans ces trois branches de la discipline « français ».

1. Les préconisations des spécialistes du FLS : la compréhension orale

Face à ces constats d'échec et à l'inadaptation des méthodologies employées, tentons de revenir aux recommandations des théoriciens du FLS. Partant du contexte des pays partiellement francophones, G. Vigner (1987) a dénoncé l'usage des méthodologies communicatives qui pouvaient entrer en contradiction avec les habitudes culturelles de prise de parole de certains pays africains notamment en Afrique subsaharienne. Et l'auteur ajoute : « Si donc le français, comme FLS, a un rôle à jouer, c'est avant tout comme *langue de scolarisation*, c'est-à-dire comme *outil d'information* plus que de *communication* » (p. 44). La « dimension sociale de l'échange » a une importance moindre dans le cadre du FLS puisque les échanges de la vie courante peuvent être réalisés dans les langues vernaculaires. Étudiant le français comme « outil d'information », les élèves doivent acquérir des habiletés en compréhension orale afin de comprendre le cours. J.-P. Cuq (1991) affirme lui aussi que la priorité doit être « donnée aux compétences de décodage » (p. 197) ainsi qu'à la langue écrite (p. 294) pour les pays où le français est surtout un médium scolaire. L'expression « langue d'information » est régulièrement utilisée depuis pour signifier cette idée de langue qui sert à étudier les disciplines scolaires et qui joue un rôle dans la réussite scolaire des élèves. D'un point de vue didactique, G. Vigner (1992) suggère alors de cibler les besoins des élèves en observant les situations de communication scolaires :

Le français comme langue de scolarisation est déterminé avant tout dans son profil, on l'a trop souvent oublié, par la forme-école à l'intérieur de laquelle il prend place. C'est donc dans l'école même qu'il faut tenter de repérer et d'identifier les formes d'échanges privilégiées, les conditions et objet d'utilisation de la langue (p. 53).

Plus récemment, M. Verdelhan-Bourgade (2002) rejoint ces analyses en affirmant que « le premier besoin à l'école pour l'élève c'est bien de comprendre ce qu'on lui dit : explications, leçons, mais surtout ordres et consignes, et aussi le fonctionnement général de la communication entre maître et élèves dans le groupe classe » (p. 142-143). Il y aurait donc un consensus parmi les spécialistes pour poser la compréhension orale comme priorité pour les situations de FLS.

Seul B. Maurer s'interroge en 1995 au sujet de l'acquisition des compétences de décodage : « Comment les assurer sans passer par la réutilisation, l'encodage, qui seul peut garantir un investissement effectif des apprenants ? » (p. 19). Est alors posée la question du réemploi des formes entendues, de la participation orale des élèves dans un but de mémorisation voire d'acquisition.

À la suite de B. Maurer, J.-P. Cuq et F. Davin-Chnane (2007) nuancent également cette idée de la primauté de la compréhension orale de la langue d'information en questionnant les possibilités de vérification de la compréhension : « si l'élève comprend mais ne produit pas, nous n'avons que peu d'indices pour évaluer son degré de compréhension » (p. 26). On peut avancer l'idée que pour réussir en classe les élèves doivent développer en parallèle les compétences de compréhension et de production.

M. Verdelhan-Bourgade (2002) complète ces recommandations en faisant également de la compétence de communication scolaire un axe prioritaire car le « langage oral est le socle sur lequel vont se construire les autres connaissances : la culture scolaire, l'écrit, les champs disciplinaires, les comportements » (p. 103), néanmoins elle précise que pour les élèves migrants installés en France, le travail de la communication non scolaire est important parce que tous les échanges sociaux se déroulent en français (p. 84). On aborde là l'une des particularités de la discipline FLS en France, en situation endolingue. Mais, la « situation scolaire est régie par des règles de communication spécifiques » (p. 83) ; il faut donc travailler selon elle non seulement le décodage linguistique mais aussi sémiotique » et elle ajoute « Tout le monde est d'accord sur le principe. La difficulté est de mettre en place une pédagogie de la compréhension » (p. 97). De nombreuses questions

méthodologiques se posent alors sur l'enseignement de la compréhension de l'oral et M. Verdelhan-Bourgade en liste quelques-unes : la pédagogie par l'image, issue des méthodes directes ne fonctionne que pour les objets ; le recours à la traduction ne peut être que ponctuel car les enseignants, surtout en France, ne maîtrisent pas les langues des groupes hétérogènes d'élèves qu'ils doivent former au français. Selon M. Verdelhan-Bourgade, toutes ces techniques de classe sont des moyens à la disposition des enseignants, mais ne constituent pas « une méthodologie structurée de la compréhension qui reste à créer » (p. 98). En tant que construction composite qui emprunte aux autres méthodologies, le FLS peut-il s'appuyer sur de techniques développées par les didacticiens du FLE ?

2. Les apports du FLE en compréhension orale

Les activités d'entraînement à la lecture connaissent un fort développement tandis que les travaux sur compréhension orale restent rares. É. Lhote (1995) écrit l'« écoute est un processus aussi diversifié que la lecture mais qui ne jouit pas du même statut » (p. 63) et même en FLE « on travaille peu l'écoute. On a tendance à considérer que c'est un processus qui va de soi : il suffit de 'tendre l'oreille' ! » (p. 63). Ce travail pose des questions d'ordre didactique du fait de la multiplicité des situations de communication qu'un locuteur peut rencontrer. Selon L. Porcher (2000), en langue étrangère,

la compréhension est plus difficile que l'expression et ne doit pas marcher, en classe, du même pas que cette dernière. En compréhension, en effet, vous êtes soumis au rythme d'un interlocuteur, à ses choix, à ses décisions, et vous n'y pouvez rien. Vous êtes condamné à vous adapter. C'est aussi vrai en langue maternelle où l'école travaille encore moins le phénomène pourtant socialement capital (p. 165).

Bien que les méthodologies de FLE proposent plusieurs types d'activités d'écoute de documents oraux, authentiques ou fabriqués, pour L. Porcher « il n'y a aucun outil disponible pour vous aider à pallier vos éventuelles insuffisances ou vos ratés de compréhension. Simplement parce que ce n'est pas possible, par définition même » (p. 166). Malgré la multiplication des écoutes en classe et un entraînement régulier en entendant le professeur et des enregistrements audio ou vidéo, et bien que les méthodes de FLE aient tenté d'introduire des bruits de fond pour s'approcher des conditions réelles d'écoute (par exemple, des sons de trains couvrant partiellement une annonce dans une gare), la classe ne peut reproduire les conditions d'échanges entre plusieurs locuteurs, les

interruptions, les interventions parallèles ainsi que la difficulté à insérer ses propres interventions pour le locuteur non natif. Aussi, pour L. Porcher est-il impossible d'envisager l'élaboration d'un manuel pour préparer les apprenants à ces conditions de compréhension orale :

Sauf dans certaines situations fortement ritualisées, nul n'est en mesure d'anticiper ce que son locuteur va lui dire. Le champ du possible est indéfini, et un manuel, manifestement, ne servirait à rien parce qu'il ne pourrait jamais correspondre à l'instantané, la caractéristique essentielle de celui-ci étant son imprévisibilité. Contrairement à nombre d'affirmations pédagogiques, donc, il n'y a pas de fondement, de lien, dans l'apprentissage, entre compréhension et expression (p. 166).

Néanmoins, la classe de collège correspond à ces « situations fortement ritualisées » que l'auteur exclut de son propos. Certes les élèves débutants ne sont pas « en mesure d'anticiper » ce que l'enseignant va dire, mais C. Cornaire (1998) a rapporté dans son étude sur les techniques de compréhension de l'oral en langues maternelle et étrangère, que les étudiants qui utilisent les stratégies de prédiction ou d'anticipation ont une meilleure compréhension (p. 65). Dans le contexte précis des classes de collège, on peut donc se demander comment préparer les EANA aux rituels langagiers de la classe ordinaire dans les différentes disciplines.

2.1. Les préconisations de la didactique du FLE en compréhension orale

C. Cornaire (1998) a recensé les options de chaque méthodologie des langues étrangères pour cette compétence. À la suite de la méthode situationnelle qui mettait l'accent sur l'oral et les structures de la langue, l'approche communicative se fonde sur le principe de la langue comme instrument de communication et d'interaction : « Savoir communiquer ne se limite plus à la connaissance des structures linguistique, il faut aussi connaître les règles d'emploi » (p. 20). Cette méthodologie a favorisé l'usage de documents authentiques correspondant aux besoins des apprenants et a libéré le déroulement du cours de langue des cadres d'activités successives qui structuraient les approches précédentes : les activités sont plus variées, les apprenants s'expriment librement et sont responsabilisés devant leur apprentissage. Par ailleurs, les recherches sur l'influence de la langue maternelle apportent des changements quant à la gestion des erreurs qui ne sont plus corrigées systématiquement. Du point de vue de la correction phonétique, la recherche a été négligée

depuis l'ère communicative car elle « se préoccupait très peu de phonétique dans les programmes d'études, le matériel didactique ou les programmes de formation des maîtres » (Cornaire, 1998, p. 112), or « l'analyse prosodique et la pratique d'exercices de phonétique pourraient aider les apprenants dans leur démarche de décodage du sens » (p. 112).

En 1995, É. Lhote préconisait un travail sur l'intonation avec des textes oraux situés, dans une démarche centrée sur l'auditeur qu'elle nomme « approche paysagiste » en référence aux paysages sonores des langues (p. 7) que l'auditeur peut se représenter mentalement. Un des intérêts de ses propositions sur l'oral réside dans la liste des différents objectifs d'écoute en classe que l'auteur a élaborée (p. 70-72) :

- écouter pour entendre
- écouter pour détecter
- écouter pour sélectionner
- écouter pour identifier
- écouter pour reconnaître
- écouter pour lever l'ambiguïté
- écouter pour reformuler
- écouter pour synthétiser
- écouter pour faire
- écouter pour juger

Cette démarche introduit la vision qui prédomine depuis la publication du *CECRL*. Privilégiant l'approche par tâche, la compréhension orale est présentée dans la partie « Activités et réception et stratégies » ; elle est donc envisagée en lien avec la tâche que l'apprenant pourra accomplir, grâce à la compréhension : « l'utilisateur de la langue comme auditeur reçoit et traite un message parlé produit par un/plusieurs locuteur (s) » (p. 54). La compréhension n'est pas ici un but en soi, il s'agit toujours de « comprendre pour... » ; elle fait partie de l'action effectuée par le locuteur car, comme l'écrit P. Bange (1992), les énonciations sont « des actes sociaux, par lesquels les membres d'une communauté socio-culturelle interagissent » (p. 9).

Dans un travail de collaboration en groupe d'apprenants, comprendre l'autre permet par exemple de savoir quelle tâche on doit réaliser. C'est dans ce cadre que les concepteurs du

CECRL précisent, comme pour chaque compétence, que les enseignants devront adapter les activités aux besoins des élèves :

« Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas :

- quels types de productions l'apprenant aura besoin de / devra être équipé pour / devra être capable de comprendre
- dans quels buts il écouterait
- dans quel type d'écoute il sera impliqué » (CECRL, 2001, p. 57).

Les méthodologies du FLE ont donc produit un grand nombre d'activités pédagogiques pour la compréhension orale en classe, plus ou moins didactisées, que les auteurs du *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde* (2003) ont répertoriées (p. 163-165) :

- Les réactions spontanées : remarques, commentaires, etc.
- Les activités ludiques : illustrer, dessiner, mimer.
- La mise en relation iconique.
- Les questions ouvertes.
- Les questions orientées ou les activités de justification/élucidation.
- Les questions fermées ou la grille d'écoute.
- Les questionnaires à choix multiples (QCM) mis en valeur par l'approche communicative.
- Les activités de reformulation ou de paraphrase (mises en valeur par la méthodologie SGAV).
- Le résumé.
- L'explication/ le commentaire.
- L'exercice à trous.
- Le puzzle ou l'activité de reconstruction (plus souvent utilisée à l'écrit).
- L'activité de repérage ou de relevé.

Malgré toutes les réserves exprimées par les spécialistes quant au développement de la didactique de l'écoute et de la compréhension orale, cette liste d'activités témoigne de la vitalité du FLE en regard de l'intérêt porté par le FLM à ce domaine.

2.2. La compréhension orale dans les manuels de FLE

Les enseignants créent très souvent leurs exercices de compréhension de l'oral à partir

d'extraits authentiques d'œuvres de fictions ou de documentaires. Ils utilisent également des activités de communication orale dans les manuels de FLE : ces derniers sont les seuls outils dans lesquels on peut trouver ce type d'entraînements, grâce aux textes présentés en début de leçon - très souvent des dialogues - et enregistrés. Depuis la parution des échelles du CECRL, qui servent actuellement de base pour le diplôme élémentaire de langue française (DEL F), les éditeurs de manuels de français ont adapté leur offre à ces nouvelles exigences. De fait, le DEL F se présente sous la forme de quatre épreuves chacune notée sur 25. La compréhension orale représente un quart de la note globale ; elle est donc équivalente aux trois autres épreuves en termes quantitatifs. L'adhésion des organismes certificateurs et des éditeurs à ces niveaux de références a eu pour conséquence d'augmenter la quantité et la diversité des activités d'entraînement présentées dans les manuels depuis le début du siècle. En examinant quelques exemples de manuels de FLE pour adolescents nous voyons quels types d'activités sont disponibles aujourd'hui pour travailler l'écoute et si certaines d'entre elles peuvent aider les EANA à préparer leur compréhension des cours dans un collège français.

Observons un exemple de dialogue qui ouvre une unité du manuel de F.L.E. pour adolescents *Oh là là !* niveau 1 (Favret, 2003). L'extrait présenté est le premier texte de la leçon 4. Le choix de cette page est motivé par l'apparition du contexte quotidien des élèves : l'ensemble de l'Unité 2 intitulée « Le collège » (comprenant les leçons 4 à 6) présente des situations scolaires ; les objectifs linguistiques annoncés sont : l'expression de la nationalité, l'emploi du temps, les disciplines, les affaires de classe, la date, l'ensemble reflétant une volonté de présenter des adolescents dans leur cadre de vie habituel et de susciter l'intérêt des élèves. Les collégiens sont ici en interaction avec un professeur :

On est quel jour ?

Le prof de maths : Aujourd'hui, on est le... ?

On est quel jour ?

Manon : Le 8 septembre ! C'est mon anniversaire, j'ai 12 ans aujourd'hui !

Thomas : Toi aussi ?

Moi, c'est demain, mon anniversaire !

Mathieu : Bon anniversaire !

Le prof : Vous avez 12 ans, c'est bien... mais nous avons cours ! Bon, nous sommes le 8 septembre 2003.

Quel jour ?

Mathieu : Lundi, Monsieur, lundi 8 septembre 2003.

Oh là là !, 1, p. 28

Le contexte de la classe présenté dans ce court dialogue est très intéressant pour les élèves migrants qui doivent tout apprendre de la vie dans un collège français. Le texte contient peu de mots nouveaux, étape nécessaire pour les débutants qui ne peuvent être confrontés à une trop grande densité lexicale : les compétences visées sont présentées par les auteurs : « Tu parles des matières scolaires [...] Tu reconnais la date et les jours de la semaine » ; le dialogue est donc conçu pour travailler les jours de la semaine, le présentatif « c'est », la conjugaison du verbe « avoir », programme linguistique trop modeste pour les EANA qui vont être directement mis en situation d'avoir à échanger avec les enseignants, dans des conditions plus conformes à la réalité : dialogues moins linéaires, langue des disciplines support du développement de compétences cognitives, vocabulaire spécialisé, etc. On note pourtant dans ce dialogue une tentative de la part des concepteurs de rendre une langue orale, avec une phrase sans verbe « Quel jour ? » ou encore par la première intervention, en forme de rituel didactique « Aujourd'hui on est le... », qui signale l'ouverture d'un cours ou d'une journée de classe. Les points de suspension suggèrent la parole de l'élève qui viendra achever la phrase de l'enseignant ; à l'école, les élèves doivent apprendre à inscrire leurs mots « en creux » (Rafoni, 2007b, p. 197) du discours de l'enseignant, formant ainsi les interactions didactiques ternaires (incitation - réponse - évaluation) si caractéristiques de la communication scolaire.

Le manuel *Oh là là !* présente des questions de compréhension caractéristiques de ce procédé, reprenant à son compte ces interactions dans lesquelles la parole des élèves vient compléter la phrase du manuel, comme celle du professeur :

« Réponds.

•Le 8 septembre c'est lundi mardi mercredi

•C'est l'anniversaire de Manon Mathieu Alex. »

Ces deux items sont les seuls exercices de compréhension proposés sur le dialogue présenté en début de page. Ils sont d'ordre très général et sont reliés aux exercices qui suivent uniquement par les objectifs linguistiques du chapitre. Ces activités ne permettent aux élèves ni de construire des hypothèses sur le document, ni de centrer l'attention sur une information particulière pour améliorer la compréhension orale. Situées entre l'exercice à trou - de par leur inachèvement - et la question à choix multiple - puisqu'elles proposent trois possibilités - ces phrases correspondent à une forte tradition dans le système scolaire (M. Verdelhan-Bourgade qualifie l'exercice à trou d'« exercice scolaire

par excellence », 2002, p. 125). Ces phrases adoptent également la structure des interactions de type IRE (Initiative - réplique - évaluation), que l'on peut qualifier d'échange scolaire par excellence, charge à l'enseignant de refermer l'interaction par une intervention évaluative.

On retrouve ce modèle a de multiple reprises dans nos enregistrements, tant en FLS qu'en classe ordinaire. Les professeurs l'utilisent souvent pour faire émerger un mot de vocabulaire, comme dans ce cours de français en classe d'accueil :

frCla/23092011

338	P	// Paco vient d'Espagne il est-
339	G	espagnol
340	P	très bien

Le niveau débutant avec un travail sur les adjectifs de nationalité rejoint ce que nous avons observé dans le manuel de FLE *Oh là là !*, mais au collège, les énoncés inachevés se retrouvent dans toutes les disciplines. Ils permettent à l'enseignant de montrer qu'il attend une réponse en forme d'étayage, en cours de français en CLA 2, par exemple :

frCla/2/15112011

341	P	alors elle se moque de lui / et plus particulièrement donc de son
342	-G	ours

Mais on les trouve aussi en classe ordinaire pour rappeler le vocabulaire disciplinaire en troisième :

frClord/3/14112011

325	P	XXX le faire / alors qu'est-ce qui est réaliste // quand on parle euh
326		du lieu et de l'époque ça s'appelle le cadre:
327	Cl	spatio-temporel
328	P	le cadre spatio-temporel

En mathématiques, ce type d'échange est largement utilisé pour poser les termes d'un calcul à effectuer :

mathClord/3DRA/18012012

94	P	un / tout simplement / A vaut un (8s) G est donc défini par la
95		relation / G de X égale
96	F	deux X
97	P	UN X

Dans cette discipline, les enseignants fournissent des canevas des phrases à produire pour enseigner le discours mathématiques que les élèves devront maîtriser pour parler des concepts, tant en classe d'accueil qu'en classe ordinaire :

mathCla/2/15112011

218	P	alors J*** / J*** est-ce que peux me faire un phrase< / un nombre /
219		est / divisible / par / dix // continue
220	F	un nombre son
221	P	si
222	-F	si son / c'est quoi ça
223	P	le dernier
224	-F	dernier chiffre est zéro / zéro ou cinq

Ces énoncés largement calqués sur l'écrit ne sont pas sans poser de problèmes aux apprenants. On voit ici que l'élève ne comprend pas immédiatement ce qui est attendu et voudrait utiliser le mot « son » (220) qui ne figure pas dans la construction de l'enseignant. Ce dernier étaye la production orale en donnant un mot de plus « si » (221) ce qui engendre une incompréhension supplémentaire « si son / c'est quoi ça » (222).

Dans *Oh là là !*, les activités de production orale sont en nombre limité ; arrivant en fin de chapitre, elles se résument à une consigne. Dans notre chapitre 4, les auteurs présentent un jeu qui amène les élèves à poser des questions « Jeu : il ou elle ? Devine de qui on parle... » ce qui peut être un bon levier pour faire parler les élèves, mais ne les prépare aucunement à prendre la parole en classe.

Le manuel *Et toi ?* (Lopes & Le Bougnec, 2007) niveau A1 ne présente pas d'élèves en situation de cours ; ce choix peut s'expliquer par les objectifs communicatifs des élèves apprenant le français dans un système scolaire étranger qui sont rarement confrontés à la communication dans un collège francophone. Les seules activités ancrées en contexte scolaire correspondent à des consignes élémentaires :

1. Ouvrez vos livres/Fermez vos livres.
2. Cachez le dialogue.
3. Écoutez.
4. Répétez.
5. Travaillez avec votre voisin.

Et toi ? Niveau A1, p. 11.

1. Travaillez seul.
2. Faites l'exercice.
3. Lisez.
4. Jouez.
5. Chantez.
6. Écrivez.

Et toi ? Niveau A1, p. 33.

Les élèves doivent les associer avec des photos de classe (annexes p. 257). On retrouvait déjà ces consignes dans le chapitre 0 du manuel *Oh là là !* (p. 10), car la compréhension de ces directives est utile en classe de langue et permet à l'enseignant d'utiliser au maximum la langue cible. Elles apparaissent uniquement dans le niveau A1.

En revanche, de nombreuses activités visent à l'entraînement à la compréhension orale dans d'autres contextes de la vie d'adolescents. Différents types de textes oraux sont accompagnés d'exercices variés qui ne se limitent à quelques questions d'ordre général. On trouve des mises en relation iconiques comme ci-dessus, mais également des tableaux à compléter, des comparaisons à établir avec la graphie, des exercices de tri, des devinettes, des relevés, des personnages à identifier, etc. L'ensemble des écoutes est introduit par un objectif précis de compréhension (comprendre pour...) : dans la séquence 7 intitulée « C'est l'heure ! » (située au sein d'un module qui donne pour objectif actionnel la création d'un blog), les élèves sont amenés à écouter un texte enregistré au sujet de l'expression des activités quotidiennes et des horaires ; on leur demande d'écrire les heures entendues sous les images correspondant à l'activité :

« Le mercredi soir, je travaille !
À 7 heures, je fais mes devoirs.
À 8 heures, je dîne avec ma famille et à 8 heures et demie, je regarde un peu la télé.
À 8 heures je me couche. Je lis dans mon lit ! Et à 9 heures et demie : je dors ! »

Et toi ? Niveau A1, p. 47.

Ce type d'activité offre une alternative aux questions de compréhension globales ; celle-ci suggère également aux apprenants de centrer leur attention sur une information précise, ce qui correspond aux préconisations qui découlent des recherches récentes sur la compréhension en langue étrangère et maternelle rapportées par C. Cornaire (1998) : « La stratégie la plus efficace [...] consiste à fixer son attention sur un aspect particulier du message » (p. 58). Malgré son intérêt, le niveau de langue que requiert cette activité est encore une fois très éloigné des besoins en compréhension des élèves en immersion : les phrases ont un format standardisé et itératif qui ne correspond ni aux normes de l'oral, ni à celles de l'écrit (complément de temps + sujet + verbe + complément). En outre, les élèves possèdent la version écrite au-dessus de l'exercice à compléter, ce qui annule l'effort réel de compréhension de l'oral sans le support visuel de l'écrit. Les efforts des concepteurs de

manuels restent modestes car le manuel de niveau A2 ne propose quasiment plus d'exercice de ce type. On peut d'ailleurs s'interroger sur ce choix ; passé le niveau élémentaire, comment les élèves sont-ils préparés aux certifications ? L'absence d'activité spécifique à partir du niveau A2 suggère que les apprenants exercent leur acuité auditive dans la langue cible en entendant le professeur.

Dans *Et toi ?*, les productions orale et écrite demandées aux élèves relèvent systématiquement d'une tâche, comme on l'a vu dans ce module avec l'objectif pour la classe de créer un blog afin d'y raconter notamment ses activités quotidiennes. Pourtant, le travail sur les différentes compétences linguistiques reste encore relié de façon artificielle à cet objectif actionnel qui n'arrive qu'en fin de module.

La méthode de français *Ligne directe* éditée en 2011 réussit à allier les besoins linguistiques des élèves aux différents projets, appelés « Mission » déclinés sous la forme de « défis » à réaliser. Dans notre perspective de préparation des élèves allophones aux attentes du collège, nous avons choisi un exemple dans le manuel de niveau A2.1 qui prend pour contexte un collège dont la mission est de « participer à un tournoi interclasse ». Pour ce faire, les élèves relèveront trois défis (pages 39 à 48) :

1. J'accueille un élève au collège.
2. Je raconte un incident au collège.
3. Je découvre d'autres habitudes scolaires.

Notons que ce dernier « défi » ressortit d'une méthodologie plus traditionnelle, ce qui souligne la difficulté pour les concepteurs d'insérer dans le cadre de projets tous les objectifs linguistiques et interculturels.

Avec cette méthode de français, les élèves travaillent en alternance sur un manuel et un cahier d'exercice interdépendants. La première page du chapitre dans le manuel est un préambule à l'exercice de compréhension orale du cahier. Deux documents éveillent l'attention des élèves sur la thématique du dossier : une plaquette de présentation des journées portes ouvertes et un plan du collège Blaise Pascal. Ils sont accompagnés de questions de découvertes qui engagent les élèves à formuler des hypothèses du type « À quoi sert ce document ? », « Quel va être le sujet du document sonore ? ». Ces questions préparatoires à l'écoute guideront ensuite la compréhension active des élèves pour le document sonore dans lequel le directeur réalise la visite du collège pour un nouvel élève, explicite les règles d'entrée et de sortie, présente les personnels et les lieux de vie de

l'établissement (voir annexe p. 252). L'activité de compréhension présente deux pages fautives du site du collège que les élèves doivent corriger à l'aide des informations entendues durant la visite. Cette activité est conçue de manière à préparer largement l'exercice de compréhension ; les élèves ont émis des hypothèses et l'écoute est amenée par une mise en situation. Ces deux préalables figurent en bonne place dans les techniques présentées par C. Cornaire comme les stratégies du bon auditeur, à savoir l'utilisation du contexte et l'utilisation de la prédiction ou de l'anticipation (p. 65). En outre, l'attention auditive des élèves est aiguisée par l'explicitation de l'activité avant l'écoute, condition que C. Cornaire considère comme fondamentale : « D'entrée de jeu, les apprenants doivent savoir ce que l'on attend d'eux après l'écoute, c'est-à-dire quel projet ils seront amenés à réaliser. Avant même la pré-écoute, il est important de clarifier cette question, étant donné que le traitement de l'information est subordonné aux intentions ou aux projets d'écoute » (p. 164).

Le deuxième défi de cette mission fixe un objectif narratif aux élèves : « Je raconte un incident au collège ». Pour ce faire, les concepteurs présentent une scène de classe sous forme d'une page de bande dessinée sans parole, qui servira de support à la narration.

Après cette préparation, les élèves écoutent un échange entre la conseillère d'orientation et deux élèves témoins qui doivent relater la scène de classe reproduite en images par la bande dessinée.

La conseillère d'éducation : Alors qu'est-ce qui s'est passé avec Léa ce matin ? Je suis sûre que vous savez quelque chose que je ne sais pas. Racontez-moi !

Louise : Tout ?

La conseillère d'éducation : Tout !

Louise : Et bien, Léa est arrivée en retard ce matin, vers 8h50 je crois.

Carlos : Mais non, elle n'est pas arrivée à 8h50, elle est arrivée beaucoup plus tôt vers 8h35.

La conseillère d'éducation : C'est bizarre Léa n'est jamais en retard d'habitude. Enfin passons, qu'est-ce qui s'est passé ensuite ?

Carlos : Léa s'est assise au dernier rang et n'a pas sorti ses affaires.

Louise : Mais si elle les a sorties.

La conseillère d'éducation : Bon d'accord, et après ?

Carlos : Après, elle a commencé à pousser des petits cris, comme des aboiements.

Louise : Mais non ce n'est pas vrai, elle a éternué.

La conseillère d'éducation : Louise vous feriez mieux de dire la vérité.

Louise : Bon d'accord c'est vrai elle a aboyé.

La conseillère d'éducation : Et ensuite ?

Carlos : Monsieur Madelle s'est retourné, il nous a tous regardés l'air étonné. Léa a rougi et n'a rien dit. Mais quelques minutes plus tard elle a recommencé à aboyer, tout le monde a ri. Alors M. Madelle s'est fâché et il l'a punie. Il lui a dit de sortir de la classe.

La conseillère d'éducation : Qu'est-ce qui a bien pu lui prendre ? Vous savez vous ?

Carlos : Non, non, on n'en sait rien, elle n'a parlé à personne.

La conseillère d'éducation : Vous êtes bien sûr ?

Ligne directe, A2.1, cahier d'exercices, p. 66

Ce texte est accompagné d'un questionnaire de compréhension détaillée orienté vers un objectif de structuration du récit afin de préparer les élèves à la production (voir annexes p. 254).

Le niveau A2 présente des textes d'une dimension plus large et le niveau linguistique est nettement plus approfondi : le récit se fait au passé ; certains emplois lexicaux (« aboiement », « éternué ») s'écartent des termes de base rencontrés dans les exemples précédents ; le personnage de la conseillère d'orientation utilise le conditionnel (« vous feriez mieux de dire la vérité »).

Malgré l'introduction de marques de l'oral (« Enfin passons », « Bon d'accord, et après ? », « on n'en sait rien »), ce texte possède encore la consistance de l'écrit. Les interruptions propres à l'oral sont absentes. On retrouve dans la suite de la réplique : « elle n'a parlé à personne » (ou encore « mais non ce n'est pas vrai ») avec à nouveau la double négation, signe de l'hésitation des manuels entre les normes de l'oral et celles de l'écrit ; les dialogues présentés constituent une sorte d'hybride d'oral, un entre-deux, qui correspond à une situation académique : un oral dont il faut fournir la transcription et qui, dans un mélange des genres, tend à répondre également à l'objectif de préparer les élèves à la langue écrite.

Ce texte est l'un des rares exemples de situation de communication proche du quotidien dans un collège ; néanmoins nous n'y trouvons ni d'échanges de classe, ni de discours disciplinaires auxquels il faut former les élèves.

Ne passons pas sous silence les activités de production orale dont les choix semblent ici encore très judicieux et mettent les élèves en situation de communication scolaire avec par exemple : « Pour être élu délégué :

- je fais une liste de propositions (cantine, uniforme, TBI...) ;
- je prépare un petit prospectus pour donner envie aux élèves de voter pour moi. » (*Ligne directe*, A2.1., p. 45).

Malgré l'intérêt d'entraînement de ce type pour les apprenants de FLE ainsi que pour les natifs, on voit bien que ces manuels n'ont pas pour vocation de travailler la langue des apprentissages et que le niveau de langue proposé ici ne peut suffire à préparer les EANA à la classe ordinaire. C'est pourquoi le travail de compréhension doit dépasser le stade du FLE puisque les élèves ont besoin de comprendre les cours qu'ils suivront en classe ordinaire. D'ailleurs, M. Verdelhan-Bourgade (2002) affirme que ce travail sur l'oral pourrait bénéficier également aux élèves natifs :

il ne faudrait pas croire qu'une fois passés les premiers apprentissages, lorsque l'enfant se débrouille à peu près dans la langue de l'école, le moment est venu d'abandonner toute pédagogie de l'oral pour se consacrer à des domaines jugés plus importants. D'abord parce que, bien sûr, on n'a jamais fini d'apprendre à parler une langue, et qu'un enfant à 7, 8 ou 9 ans n'a qu'une compétence orale limitée, surtout s'il vient d'une langue étrangère. L'aisance dans la communication n'est acquise et nécessite une poursuite de l'entraînement, liée au développement des pratiques de l'écrit et à l'apprentissage des autres disciplines. Nous ferons nôtre la question de B. Maurer concernant l'enseignement de l'oral en FLM : « L'école de la République accomplit-elle sa mission, qui est de fournir à chacun les moyens d'exercer pleinement sa citoyenneté, quand elle n'apprend pas aux enfants à mieux parler, ou qu'elle le fait de manière trop restrictive, marquée par des modèles qui ne posent pas correctement la question des apprentissages oraux ? » (Maurer, 2001, p. 8) (p. 103-104).

G. Vigner (2001) écrit également au sujet du FL2 que les « activités d'oral doivent être présentes tout au long de la scolarité, y compris dans les niveaux les plus avancés » (p. 34), or les manuels de FLE de niveaux plus élevés tout comme les manuels de FLM ne comportent que très peu d'activités d'oral.

L'ouvrage de M. Verdelhan-Bourgade est consacré au français langue de scolarisation pour les élèves non natifs mais la compétence qui permet de comprendre des textes oraux complexes (exposé, journal radio ou télévisé, conférence, etc.) et de s'exprimer devant un public, de défendre une opinion, ne peut pas être développée chez les élèves francophones sans un travail régulier dans le cadre de l'école. Lire de grands textes d'auteurs, voire de célèbres discours, permet de construire des modèles mais l'école ne peut pas faire l'économie de l'entraînement aux tâches que les élèves devront réaliser ; on peut donc,

selon cette auteure, poursuivre ce travail en classe ordinaire et en FLM. Cette idée rejoint les orientations de la pédagogie de la communication qui a émergé dans les années 1980, critiquant l'enseignement traditionnel du français auquel on reprochait son manque d'adaptation à la société moderne.

2.3. Influence des recherches en communication

La notion de compétence communicative, issue des travaux de Dell Hymes, appréhende la mise en œuvre de la langue dans sa fonction de communication. Appliquée au système scolaire, cette théorie a donné naissance à la pédagogie de la communication dite également fonctionnelle. D'un point de vue pédagogique, elle trouve son origine dans la nécessité de rendre les classes plus vivantes et de donner une place à l'initiative chez les élèves. En psychologie, ce sont les études sur l'acquisition du langage qui ont montré que l'enfant apprend la langue parce qu'il en a besoin pour communiquer. De leur côté, la linguistique de l'énonciation et la sociolinguistique révèlent les aspects interactifs et sociaux du langage. Ces théories sont à l'origine de la pédagogie de projet : le travail en groupes permet des prises de parole contextualisées et appelle la négociation avec le pair. Selon les auteurs de l'ouvrage *Didactique du français langue première* (2010, p. 66), la pédagogie de la communication fait appel à quatre critères :

- une conception interactive axée sur les fonctions du langage : ce dernier est envisagé comme système de communication ; les fonctions langagières sont donc les premiers objets d'apprentissage ;
- une démarche plus active insistant sur une pratique significative de la langue en contexte : les élèves doivent pratiquer pour apprendre ; ils ne peuvent donc pas acquérir des compétences à l'oral en écoutant l'enseignant. La pratique de la langue doit avoir un caractère authentique, en classe comme ailleurs, et avoir du sens pour les élèves. Nécessairement contextualisée, l'expression s'appuie sur la typologie des discours développée par la linguistique textuelle.
- une attitude ouverte face à la variation linguistique : sans abandonner l'idée que les élèves doivent apprendre la norme, on reconnaît l'existence des registres et la nécessité d'adapter son langage aux circonstances ;
- la prise en compte de l'oral et des discours courants : on ménage une place à l'acquisition de l'oral dans les programmes.

Pourtant, comme nous l'avons vu, ce courant n'aboutit pas une didactique de l'oral structurée.

3. L'oral dans l'Éducation nationale : un statut complexe

Travailler « l'oral » recouvre en réalité une large palette de pratiques. Le terme est polysémique et employé dans différentes acceptions en classe et dans les programmes. Dans un cours de langue, « l'oral » désigne pour les enseignants et les élèves la qualité et la fréquence de la participation des élèves aux interactions avec l'enseignant ; cette participation est le signe de la motivation de l'élève, de son engagement dans l'apprentissage de la langue étrangère ; elle peut prendre la forme d'interactions avec l'enseignant ou de jeux de rôles avec les autres élèves et elle donne souvent lieu à une note d'oral qui viendra améliorer ou baisser la moyenne trimestrielle.

Pour la discipline « français », l'oral est associé à d'autres types d'activités. Il prend le sens d'élocution au cours de la lecture ou de la récitation, de capacité à prendre la parole plus longuement sous forme de monologue dans un exposé. On parle alors d'oral monogéré. Lors des débats, l'oral prend la forme d'interactions avec les autres élèves ; il est dit polygéré⁶⁶. Dans les programmes de français, la fonction d'interaction avec l'enseignant n'est jamais convoquée ; c'est pourtant aussi avec les impressions laissées par la participation des élèves que l'enseignant construira son opinion sur la capacité de coopération de l'élève et ses qualités d'analyse des textes étudiés en classe. Selon les auteurs de l'ouvrage *Didactique du français langue première* (2010, p. 296), les activités d'oral en FLM se résument à :

- l'entraînement à la prise de parole continue pour exposer des connaissances avec le soutien de notes que l'élève peut consulter ;
- la participation au cours dialogué ;
- la lecture à haute voix.

Cette liste montre bien que travail sur l'oral en « français » au collège concerne uniquement l'activité d'expression.

⁶⁶« Nous définirons le **Polygéré** comme relevant d'une interaction systématique d'une conduite discursive, explicative, par exemple, et donc renvoyant par hypothèse à des processus cognitifs d'une autre nature que le **Monogéré** qui relève, tout en pouvant être dialogique, d'une gestion personnelle du discours » (Grandaty, 1998, p. 111).

3.1. La compréhension orale

En effet, la didactique du FLE différencie compréhension et production orales tandis que le FLM présente un enseignement de l'oral sans distinction. Alors que le langage oral « est le pivot des apprentissages à l'école maternelle »⁶⁷, au collège, elle est présumée acquise. Plus on avance dans le cursus, plus la place de l'oral et en particulier celle de la compréhension, diminue : au cours du cycle 2, la compétence de compréhension orale est encore présente dans les *Programmes* (2008) : les élèves « s'entraînent à écouter et comprendre les textes que lit le maître, à en restituer l'essentiel et à poser des questions » (p. 17). Mais à partir du cycle des approfondissements, la partie « Langage oral » (p. 21) est axée sur la production. Au collège, les élèves natifs sont censés comprendre le discours des enseignants et le champ de la discipline « français » n'envisage plus les difficultés basiques des élèves pour cette compétence. Les prescriptions du *Socle commun* pour le pilier 1 (La maîtrise de la langue française) portent sur trois compétences : « Savoir lire, écrire et parler le français ». Malgré la présence de la compétence « parler », les manuels proposent peu d'activités d'oral pour les élèves et encore moins à destination des élèves en difficulté de compréhension orale. Notre système scolaire pose l'oralité comme une composante maternelle, comme une fonction initiatique qui n'a plus sa place à l'adolescence. Dans le domaine de la compréhension de l'oral, la situation est encore plus critique : « Au marché des travaux didactiques en français langue maternelle (Flm), français langue seconde (Fls) ou français langue étrangère (Fle), les propositions concernant la compréhension orale ne se bousculent pas » (Verdelhan-Bourgade, 2003, p. 67). Les exercices destinés à faire progresser les élèves natifs dans la compréhension de textes oraux complexes sont absents des manuels. Pourtant, la question des registres de langues ou des niveaux de formulation à atteindre présentent des difficultés pour de nombreux élèves. Les auteurs de l'ouvrage *Didactique du français langue première* (2010) écrivent au sujet des élèves natifs :

Nous savons aujourd'hui que certains élèves rencontrent lors de la lecture d'un texte complexe les mêmes problèmes de compréhension qu'au moment de l'écoute d'un documentaire scientifique ou d'un débat politique. La compréhension de ce type de textes oraux non seulement est importante dans la vie de tout citoyen mais

⁶⁷ Bulletin officiel, hors série n°3 du 19 juin 2008. Programme de l'école maternelle - Petite section, moyenne section, grande section.

est indispensable pour pouvoir suivre un cours et réussir les études (Simard, 2010: 287).

Il semblerait que la prise en compte de ces difficultés représente une lacune dans les programmes du collège. Et l'on peut se demander si le niveau de langue employé dans les classes permet à tous les élèves de comprendre le discours de l'enseignant.

3.2. L'oral dans les programmes

Les derniers programmes de français ont rendu à l'enseignement de l'oral la place modeste qu'il avait jusqu'à la fin des années 1990. Les textes précédents (1996) avaient en effet introduit des innovations importantes et suggéré de donner à l'oral une place centrale dans les classes de français, en mettant notamment l'accent sur l'écoute de l'autre :

La prise de parole est étroitement associée à la pédagogie de l'écoute : la parole ne doit pas seulement être audible, claire, ordonnée et régulée, elle doit aussi prendre en compte le statut, les attentes, la demande ou le point de vue de l'interlocuteur (p. 88).

Ces orientations étaient déjà en lien avec le développement de la capacité à exercer sa citoyenneté : « L'analyse des actes de parole, écrits et oraux, oblige donc à prendre en compte une dimension sociale et à s'interroger sur les conditions d'une communication réussie entre les individus. On peut alors considérer qu'il y a là un moyen de désarmer une violence verbale souvent liée à des formes de communication maladroites et inadaptées. » (*Accompagnements au programme de 3e*, 1996, p. 201).

On note également dans ces textes l'influence des théories de l'action et les actes de parole : « Il paraît important de faire comprendre aux élèves que parler à autrui c'est exercer sur lui une forme d'action, qui peut être adaptée ou non à la situation de communication, et entraîner des malentendus ou des affrontements (verbaux ou physiques) si elle est inadaptée. L'étude des actes de parole est donc essentielle » (ibid. p. 201).

Dans les manuels, ces changements s'étaient traduits par l'apparition de quelques chapitres introductifs sur la communication et l'énonciation.

Ces *Accompagnements* aux programmes préconisaient notamment la technique des simulations globales, activités développées pour les apprenants étrangers et relevant jusque-là du champ du FLE. On affirmait la nécessité d'enseigner le français comme langue de communication ; le champ d'action des participants aux interactions

s'élargissait, en passant de l'axe unique professeur-élèves à des échanges d'élève à élève ou de groupe à groupe. Précisons que sur le terrain, les enseignants de lettres, peu formés à ces pratiques, ont rarement pu les mettre en œuvre. Les rédacteurs des *Accompagnements* semblaient d'ailleurs conscients de ces lacunes de formation car ils précisaient au sujet des jeux de rôles : « les professeurs qui en maîtrisent les techniques minimales peuvent les utiliser selon les besoins de la classe, pour éveiller un oral réticent ou pour discipliner un oral désordonné ». En outre, aucun des manuels publiés à la suite des programmes de 1999, que nous avons consultés, ne proposait d'exemple de simulation. En 2008, les préconisations du Ministère pour l'enseignement de l'oral sont conçues de manière à diriger les efforts des élèves vers la maîtrise de l'argumentation au cours des quatre années du collège, en accord avec les attentes du *Socle commun de connaissances et de compétences* (en particulier les piliers 6 et 7 : « Les compétences sociales et civiques » ; « L'autonomie et l'initiative ») : « Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence » (*Socle commun*, 2006, p. 20). Dans le projet de *Socle* du 12 février 2015⁶⁸, l'oral fait son apparition dans le nouveau domaine, n° 2 « Les méthodes et outils pour apprendre », pour l'apprentissage du travail en équipe et le partage des tâches dans l'acceptation d'un dialogue constructif (page 8). Reste dans ces programmes de 2008 des acquis issus des travaux sur la langue orale (Austin, 1970 ; Blanche-Benveniste, 1987) car on y réaffirme, reprenant les termes de B. Schneuwly, que l'oral s'enseigne :

L'oral s'enseigne comme l'écrit. Le professeur met donc en place des exercices variés et progressifs qui permettent aux élèves d'améliorer la qualité de l'expression, de travailler la mise en voix, la gestuelle et l'occupation de l'espace. C'est dans ce cadre que prennent place en particulier la récitation (en liaison avec les textes étudiés), la lecture à haute voix, l'exposé, le compte rendu, les échanges organisés (p. 3-4).

Dans l'ensemble, les exercices préconisés dans les programmes de 2008 restent pourtant traditionnels ; on parle de récitation, de lecture, d'exposé, etc. En classe de sixième, les

⁶⁸ http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/05/7Projet_de_socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_12_fev_15_392057.pdf

activités orales s'intéressent au récit ainsi qu'aux exercices traditionnels comme la récitation et la lecture à haute voix qui restent des fondements à tous les niveaux du collège. En cinquième, les élèves s'entraînent à la description orale et débudent dans les prises de parole dialoguées. En quatrième, le programme prévoit l'entraînement à l'oral dialogué de type explicatif et argumentatif et on passe progressivement des dialogues avec un seul interlocuteur aux échanges avec un groupe. La classe de troisième consolide cette dernière compétence en centrant les apprentissages oraux sur l'exercice du débat. D'une manière générale, ces programmes s'appuient sur une connaissance de la langue qui doit permettre aux élèves de développer une bonne expression ; ainsi, les enseignements comme la lecture, le vocabulaire, la grammaire ou l'orthographe sont à nouveau cloisonnés.

Dans les programmes, un paragraphe est consacré à l'oral pour chaque niveau ; l'oral y est défini comme un objet d'enseignement : les activités d'oral doivent donner lieu à une évaluation (p. 4), mais les problématiques de terrain touchant à cet enseignement sont réelles car ces recommandations officielles sont en partie fondées sur une représentation de l'oral comme relevant du domaine privé ; la tradition sociale véhicule depuis des siècles l'idée que l'on va à l'école pour apprendre à lire et à écrire ; de ce point de vue, seul l'écrit serait une compétence scolaire.

3.3. L'enseignement de l'oral au collège

Les *Programmes* fixent en effet l'oral comme un objectif mais ne développent ni les attentes ni des exemples d'activités pour la classe. C'est dans cette perspective que P. Perrenoud écrivait déjà en 1991 : « inutile de s'abriter ici derrière les textes officiels : ils sont sur l'oral, suffisamment creux pour qu'on puisse leur faire dire presque n'importe quoi » (p. 16). Cette remarque s'applique d'autant mieux aux programmes de 2008. Les enseignants expriment pourtant leurs difficultés à définir des objectifs précis pour les activités d'oral et à les évaluer ; ils parlent de « bricolage » (Weber, 2008, p. 147).

Malgré son intérêt, le travail de l'oral est encore un domaine négligé dans les classes, en partie parce que les activités d'oral prennent du temps sur les heures hebdomadaires consacrées à la discipline : « À l'école, le temps est compté » (Perrenoud, 1994b, p. 17) ; en effet, lorsqu'un élève parle, les autres écoutent ; nombreux sont ceux, élèves, parents et même enseignants, qui considèrent que ce travail d'écoute n'est pas une tâche scolaire. En

outre, cette « inactivité » ressentie, ouvre la voie aux bavardages, ce qui complique la gestion de classe pour les enseignants. B. Maurer (2003) affirme d'ailleurs que ces derniers ne sont pas toujours convaincus de l'intérêt d'y consacrer du temps (p. 30). La préparation et l'évaluation, d'un débat par exemple, sont non seulement très chronophages mais laissent aussi peu de trace écrite, ce qui donne l'impression, dans une perspective scolaire traditionnelle, que l'on n'a pas travaillé sur la langue. En outre, l'oral, contrairement à la production écrite, implique la totalité de l'individu ; on évalue le contenu mais également la voix, le comportement corporel, ce qui peut passer pour un jugement sur la personne (Simard, 2010, p. 288). En classe de français, les activités ressemblent le plus souvent à des écrits oralisés et selon B. Schneuwly (1996-1997), l'ancienne rhétorique qui consistait à apprendre par cœur ou mettre en scène un texte, est encore très ancrée dans les représentations des enseignants au sujet de l'oral (p. 4). Or, s'appuyer « sur des textes à lire, en répéter des fragments ou répondre à des questions, ne correspond que de façon lointaine à la parole spontanée » (Weber, 2008, p. 157). Le cours du professeur fait sans cesse référence à des supports écrits. Cet état de fait s'explique aussi par « l'insécurité » que les professeurs ressentent face aux activités d'oral sans support écrit (Simard, p. 288). En outre, l'oral scolaire en tant qu'échange entre l'enseignant et les élèves est transversal à toutes les disciplines, suffisamment présent dans les classes pour que P. Perrenoud (1991) avance : « D'une certaine manière, à l'école, la leçon de langage est permanente » (p. 18), elle « traverse toute la semaine et tous les moments de la vie et du travail d'une classe » (p. 34). Néanmoins, d'autres auteurs voient plutôt cette permanence comme un danger, laissant cet enseignement au hasard : si « l'oral est partout, il risque bien de n'être travaillé nulle part » (Simard, 2010, p. 288). Les interactions entre le professeur et les élèves sous la forme classique « initiative - réplique - évaluation », sont constitutives des échanges en classe, mais que l'on pense à un travail sur l'oral en tant que véritable capacité à exprimer sa pensée, à comprendre le discours de l'autre et à passer du langage oral familial au langage normé de l'école, les textes officiels et les manuels scolaires de collège offrent peu de solutions concrètes.

3.4. L'oral dans les manuels de français

Les manuels édités pour le collège sont le reflet de cette conception de la langue orale et de la place que son enseignement tient dans le secondaire.

Parmi les nombreux manuels produits par les éditeurs, l'ensemble correspond dans les grandes lignes aux recommandations des textes officiels, mais l'adaptation aux programmes de 1996 pour l'enseignement de l'oral s'est faite de manière disparate.

Lors de l'élaboration de nouveaux programmes, les maisons d'éditions actualisent leurs catalogues scolaires : on trouve donc de nombreux manuels de sixième publiés en 2000, puis de nouvelles versions entre 2009 et 2013. Nous avons consulté une dizaine de manuels de sixième correspondant aux programmes de français de chaque période. Certains auteurs avaient au tournant du siècle introduit des activités pour travailler l'oral en classe, en accord avec les textes de 1996 ; mais tous n'avaient pas cédé à cette innovation.

Pour illustrer ce phénomène, nous nous proposons d'observer quatre manuels d'un même niveau, la sixième - de manière à pouvoir en comparer les contenus - publiés à la suite des deux dernières modifications de programmes (1996 et 2008) :

- Potelet, H. (dir.) (2000). *Français 6ème*. Paris : Hatier.
- Brindejone, M.-C. et al. (2000). *Français 6ème*. Paris : Magnard.
- Potelet, H. (dir.) (2009). *Français 6^e. Livre unique*. Paris : Hatier.
- Ballanfat, E. (dir.) (2013). *Français 6^e. Jardin des lettres*. Paris : Magnard.

Le niveau sixième représente une année de transition, au cours de laquelle on prépare les élèves aux activités enseignées dans le second degré.

3.4.1. Les programmes de 1996 dans les manuels

Les manuels publiés en 2000, présentent un enseignement organisé en séquences. La plupart contiennent un ou plusieurs chapitres dédiés à la communication. Néanmoins, le sens donné à ce terme varie considérablement d'un manuel à l'autre. Dans le livre unique *Français 6^e*, publié chez Hatier en 2000, une première partie annonce un travail sur « L'énonciation, les formes de discours » ; l'ensemble de ces activités s'appuie presque exclusivement sur des textes littéraires pour enseigner les formes de discours, les niveaux de langue et les situations d'énonciation. Dans les autres chapitres, quelques activités de production orale de facture plus scolaire rythment l'ouvrage : « Présenter un conte à l'oral » (p. 100), « Apprendre une fable » (p. 146), « Mettre en scène » un extrait de *Knock* (p. 160) et une double page « Élaborer et présenter un exposé » centrée sur des conseils pour « tirer les informations essentielles d'un document » (p. 178).

La seule proposition qui s'approche d'un oral moins soutenu par l'écrit se trouve dans le chapitre 1 sur l'énonciation : « Vous tentez d'obtenir de vos parents quelque chose qui vous tient à cœur (lieu de vacances, objet, sortie...). Trouvez trois ou quatre arguments qui pourraient les convaincre ».

Exercice 6. Trouver des arguments

Vous tentez d'obtenir de vos parents quelque chose qui vous tient à cœur (lieu de vacances, objet, sortie...). Trouvez trois ou quatre arguments qui pourraient les convaincre.

(Potelet, 2000, p. 31)

Bien que l'argumentation ne soit pas au programme de sixième, on peut regretter que cet exercice arrive sans que les élèves aient été préparés à la lecture de ce type de texte ; ils ont pu préalablement lire une interview et en relever les arguments. Notons par ailleurs que la compréhension de l'oral est totalement absente de l'ouvrage.

Les textes et documents iconiques, qui constituent l'essentiel du manuel, sont systématiquement suivis de questions pour orienter la lecture et la compréhension de la composition du texte dans un encart intitulé « Lire et analyser ». Ces questions, orientées pour initier les élèves à une « lecture méthodique » (*Programmes*, 1996, p. 101) des textes, peuvent être proposées à l'oral ou à l'écrit par l'enseignant sous forme de travail préparatoire individuel ou de questionnement oral en classe lors de la co-construction du sens du texte. Ces pistes de réflexion ne sont pas conçues pour favoriser l'expression des élèves mais pour les préparer à l'observation et à l'interprétation des textes littéraires ; on trouve des questions sur le statut du narrateur, les temps verbaux, les personnages, la structure du texte, etc.

Ce manuel représente donc une illustration d'un faible degré d'adaptation aux nouveaux des programmes de 1996 concernant l'entraînement à l'oral. D'autres auteurs de manuels ont mis l'accent sur cet enseignement, c'est le cas par exemple du *Français 6^e* publié chez Magnard en 2000 ; les auteurs suggèrent tout au long du manuel des exemples d'activités de production orale pour la classe, comme « Construire un questionnaire » (p. 62) ; les élèves doivent travailler en groupe et présenter à l'oral les conclusions de leurs recherches. Ces activités réalisées en coopération avec les autres élèves sont fréquentes ; elles

interviennent également au sujet d'un travail sur l'écrit comme dans le chapitre 2 intitulé « Pourquoi écrire ? » : « Vous disposez d'une demi-heure pour chercher en groupe le plus grand nombre d'écrits que vous rencontrez dans votre collège. Établissez-en la liste » (p. 22). Ce changement de situation discursive que représente le travail en groupe doit permettre aux élèves de prendre la parole dans un contexte favorisant (nombre de participants réduits, absence de jugement du professeur).

Mais la particularité de ce manuel réside dans ses chapitres entièrement consacrés à l'oral comme le chapitre 1 « Nous parlons, nous écoutons » qui présente un parcours sur la production, la compréhension orale et les interactions. Il s'agit du seul exemple de traitement de la parole en classe relevé dans les manuels de sixième examinés.

Dans ce chapitre, les auteurs amènent par exemple les élèves à s'interroger sur leurs



pratiques orales en classe à travers un document déclencheur composé de quatre reproductions iconiques (photos, bande dessinée et peinture) représentant des enfants (ci-contre, p. 12).

Dans un premier temps, les élèves doivent s'exprimer autour des images grâce à quelques questions dont le rôle est de déclencher la parole :

« Parlons-en...

- Quel est le point commun entre ces images ? Quelles différences vois-tu entre elles ?
- Quelle image préfères-tu ? Pourquoi ?

- Imagine que le personnage de l'image n°1 te parle : que pourrait-il bien te raconter ? » (p. 13)

Ce temps de parole libre est ensuite exploité pour analyser les comportements discursifs dans le groupe, les prises de parole des grands et petits parleurs dans la classe, grâce à un document d'appui (p. 13) :

Faisons le point

1. Vous avez parlé ensemble des images de la page 12.
Comment as-tu participé à cette discussion ?
Pour répondre, aide-toi des fiches ci-dessous.

Pourquoi j'ai parlé...	Pourquoi je n'ai pas parlé...
<ol style="list-style-type: none"> 1 J'ai aimé une image. 2 Je n'ai pas aimé une image. 3 J'aime parler. 4 J'ai trouvé les images belles. 5 Je me suis reconnu. 6 Je voulais donner mon avis. 7 Je n'étais pas d'accord. 8 Une image évoquait des souvenirs. 9 Le professeur me l'a demandé. 10 Je voulais me faire remarquer. 11 Je voulais poser une question. 	<ol style="list-style-type: none"> 1 Je n'ai pas osé. 2 Je n'avais rien à dire. 3 Il y avait trop de bruit. 4 Je trouve ça inutile. 5 J'ai eu peur qu'on se moque de moi. 6 Je n'ai pas aimé ces images. 7 On m'a interrompu tout de suite. 8 Je ne parle pas assez fort. 9 Je ne veux pas donner mon avis. 10 Je ne trouve pas les mots pour parler. 11 Ce que je voulais dire avait déjà été dit.

2. a. Parmi les raisons proposées dans la colonne de droite, quelles sont celles qui te concernent ?
b. Fais des propositions pour améliorer ta participation.

3. a. Parmi les raisons proposées dans la

colonne de droite, quelles sont celles qui concernent la classe entière ?
b. Fais des propositions pour améliorer la communication dans la classe.

4. Ensemble, mettez au point trois règles pour que la communication s'établisse bien en classe.

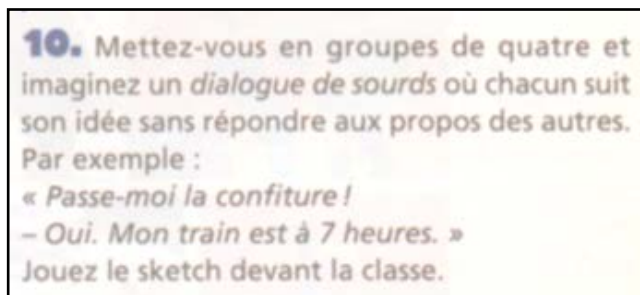
Ces deux fiches « Pourquoi j'ai parlé... » et « Pourquoi je n'ai pas parlé... » aident chaque élève à revenir sur sa participation orale dans la classe - ou son absence de participation - afin de réguler les interventions et tenter d'offrir à chacun un espace discursif dans la classe. La dernière étape de la page (n° 4) engage le groupe à mettre au point des règles pour améliorer la communication, ce qui permet de poser des jalons et favoriser certains petits parleurs.

Cette activité entraîne une réflexion sur la communication en classe et les comportements individuels face à cette tâche scolaire. Bien qu'elles reviennent sur une situation de communication extrêmement fréquente qui rythme la journée des élèves en classe, ces modalités interactives sont rarement analysées. L'élève silencieux n'a pas toujours eu l'occasion de réfléchir à ses pratiques et de se demander pourquoi il ne parle pas. À

l'opposé, les grands parleurs ne savent pas non plus expliquer pourquoi ils parlent tant en classe.

Du côté des enseignants, on pourrait penser dans un premier temps que les grands parleurs s'inscrivent dans un groupe « de tête » ayant un très bon niveau scolaire ; en début d'année, l'opinion que les professeurs se forgent du niveau des élèves repose en partie sur l'énergie déployée par chacun pour participer en classe et tenter de fournir les réponses attendues. Or, ce préjugé se révèle parfois contre-intuitif et les résultats des premières évaluations écrites ne viennent pas toujours conforter ce point de vue initial. Parallèlement, nombre d'élèves silencieux réussissent très bien à l'écrit sans ressentir le besoin de participer oralement au cours.

Dans ce même manuel, le travail sur la prise de parole en classe se poursuit dans un deuxième temps avec une double page intitulée « Écouter » (p. 14-15) qui propose une bande dessinée mettant en scène un interlocuteur peu attentif, de manière à engendrer une réflexion sur les réactions provoquées par ce comportement. Suivent des exercices de mise en scène sur des thèmes de la vie quotidienne qui aboutissent à des productions orales en groupe comme ci-dessous :



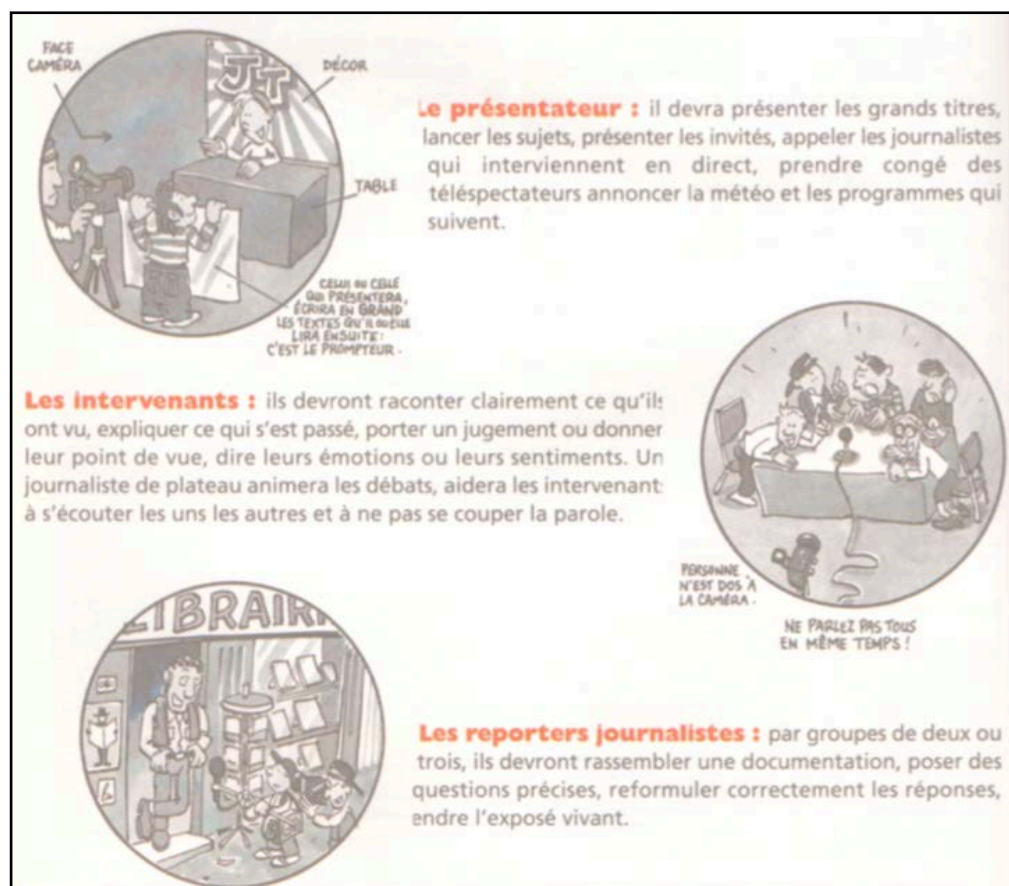
10. Mettez-vous en groupes de quatre et imaginez un *dialogue de sourds* où chacun suit son idée sans répondre aux propos des autres.
Par exemple :
« Passe-moi la confiture !
– Oui. Mon train est à 7 heures. »
Jouez le sketch devant la classe.

(Brindejone, 2000, p. 15)

Mêlant situation de communication quotidienne et approche du jeu théâtral, ces activités sont parmi les plus novatrices rencontrées dans les manuels de sixième de cette génération. On peut signaler également le chapitre 11 de ce même manuel « S'adresser à un public » (p. 215 à 233) qui contient les pages suivantes :

1. Parler pour raconter : un conte oral
2. Mettre en scène la parole : le théâtre
3. Du conte au film : le scénario
4. L'interview

Le chapitre s'achève sur un « Parcours d'oral » qui engage les élèves de « Préparer un journal télévisé » (pages 232-233) avec des conseils précis sur les actes de parole caractéristiques du journal télévisé et les étapes de travail à mettre en place :



Brindejonc, 2000, p. 232.

Cette proposition montre bien que les auteurs de ce manuel étaient déjà acquis à une pédagogie d'inspiration actionnelle.

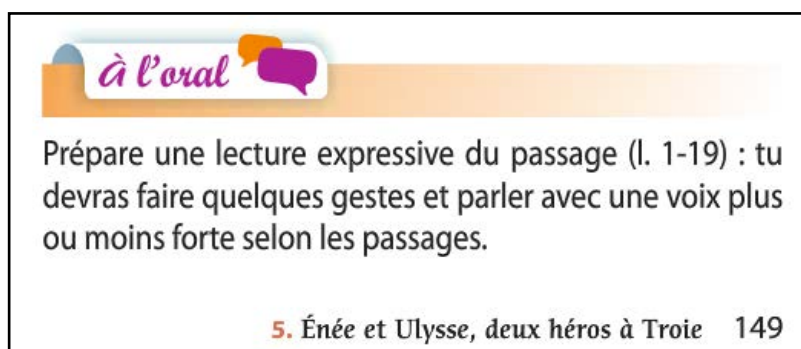
Avant de feuilleter quelques manuels plus récents, rappelons que ce dernier ouvrage fait figure d'exception. Une large majorité des publications qui ont suivi la parution des programmes de 1996 n'a pas adhéré aux recommandations sur l'enseignement de l'oral.

3.4.2. Les programmes de 2008 dans les manuels

En accord avec la disparition de cette ouverture à l'oral de communication dans les *Programmes* de français publiés en 2008, les manuels parus depuis cette date, ont retiré une grande partie des activités portant sur cette compétence.

C'est le cas par exemple dans l'ouvrage *Français 6^e. Jardin des lettres*, du même éditeur datant de 2013. Parmi les neuf chapitres du manuel, sept d'entre eux comptent de courtes

activités d'expression orale, tandis que les exercices de compréhension ont complètement disparu. En fin de chapitres, on peut donc trouver des exercices de facture très classiques comme « dire une fable de manière expressive » (p. 112), ou « prépare une lecture expressive du passage » :



à l'oral

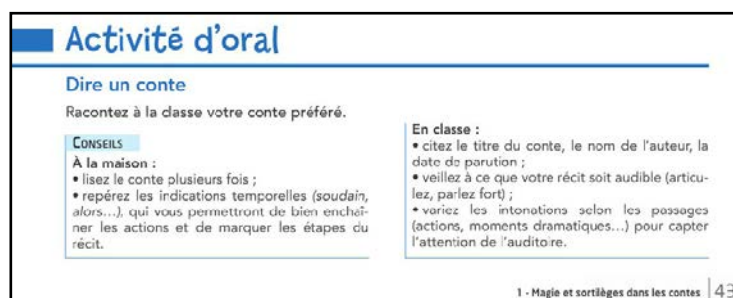
Prépare une lecture expressive du passage (l. 1-19) : tu devras faire quelques gestes et parler avec une voix plus ou moins forte selon les passages.

5. Énée et Ulysse, deux héros à Troie 149

(Ballanfat, 2013, p. 149)

Comme le montre cet exemple, unique activité d'oral du chapitre 5 « Énée et Ulysse. Deux héros à Troie », les conseils sont sommaires. L'ensemble des activités orales occupe une place très réduite ; si, on les regroupe, elles tiennent sur deux pages (au sein d'un manuel de 384 pages). On peut en conclure que ces brèves activités d'oral semblent n'être qu'une concession à une phrase du programme « L'oral s'enseigne comme l'écrit » (2008, p. 3) et se limitent aux exercices traditionnels de la récitation ou la lecture à haute voix.

Chez Hatier, le manuel dirigé par le même auteur (H. Potelet) que celui de la génération précédente, propose également neuf chapitres comportant une activité d'oral chacun. Aucun chapitre n'est consacré entièrement à cet enseignement. Proposées en quantité modeste, ces activités tiennent sur un quart voire une demi-page. Leur contenu correspond à un enseignement traditionnel comme le montre l'exemple suivant, extrait du chapitre 1 « Magie et sortilèges dans les contes » :



Activité d'oral

Dire un conte

Racontez à la classe votre conte préféré.

CONSEILS

À la maison :

- lisez le conte plusieurs fois ;
- repérez les indications temporelles (*soudain, alors...*), qui vous permettront de bien enchaîner les actions et de marquer les étapes du récit.

En classe :

- citez le titre du conte, le nom de l'auteur, la date de parution ;
- veillez à ce que votre récit soit audible (articulez, parlez fort) ;
- variez les intonations selon les passages (actions, moments dramatiques...) pour capter l'attention de l'auditoire.

1 - Magie et sortilèges dans les contes 43

(Potelet, 2009, p. 43)

La seule activité qui encourage les élèves à exprimer une opinion plus personnelle (n°2 p. 223) arrive sans préparation ni approfondissement : isolée dans l'ensemble des propositions et de la cohérence du manuel, elle n'entre donc pas dans le cadre d'un enseignement structuré de l'oral.

Activités d'oral

1. Réciter, jouer une fable
Choisissez une fable du chapitre (ou une autre) et récitez-la à plusieurs voix.

CONSEILS

- Apprenez votre texte par cœur.
- Respectez le rythme (appuyez-vous sur la longueur des mètres).
- Articulez et variez le ton pour mettre en valeur les différentes péripéties, les paroles des personnages (s'il y en a), la morale.
- Vous pouvez réciter la fable à plusieurs voix et faire une petite mise en scène.



2. Justifier un choix
Si vous étiez un animal, lequel aimeriez-vous être ? Dites pourquoi. Justifiez votre choix et échangez vos points de vue.

8 - S'instruire avec les fables | 223

(Potelet, 2009, p. 223)

Pour cette initiation à l'argumentation, rien ne précise dans la consigne qu'il peut s'agir d'un travail en groupe, que l'enseignant peut mettre en place de sa propre initiative. Le thème des animaux, proche des élèves de onze ans, peut amener les plus petits parleurs à prendre la parole plus librement que s'il s'était agi d'un texte littéraire.

Pour compléter ces observations des manuels de français, il faut signaler l'existence des manuels de grammaire qui accompagnent parfois les recueils de textes destinés aux élèves de collège. Certaines grammaires publiées après 1996 proposent des chapitres sur la communication et des activités d'oral diverses comme la *Grammaire 6ème* publiée chez Hatier⁶⁹, voire de la compréhension de l'oral comme la *Grammaire 6ème*⁷⁰ éditée par Belin, tandis que d'autres n'intègrent aucun élément pour travailler l'oral ; c'est par exemple le cas de *Grammaire et activités*⁷¹ publié chez Nathan en 2005 et en 2009 sans modification quant à l'enseignement de l'oral. Les ouvrages techniques publiés en 2009

⁶⁹ Monti, P., Nony, J.-C. & Tassard, S. (2000). *Grammaire 6ème*. Paris : Hatier.

⁷⁰ Pellet, E., de Vulpillières, C., Paccalin, M., Voltz, F. & Philippe, G. (2000). *Grammaire 6ème*. Paris : Belin.

⁷¹ Sculfort, M.-F. (2005). *Grammaire et activités*. Paris : Nathan.

comme, *L'atelier du langage. Français 6^e*⁷² ne contiennent aucune activité destinée à travailler l'oral.

Ce rapide tour d'horizon des publications de manuels de français correspondant aux derniers programmes montre une certaine résistance des concepteurs à introduire l'oral comme enseignement à part entière. À la suite de la publication des programmes de 1996 qui ont donné une place à cet enseignement, seuls quelques manuels ont vu leurs contenus adaptés, tandis que le retour à un enseignement de l'oral plus classique en 2008 a provoqué un retrait immédiat des chapitres consacré à l'oral dans l'ensemble des manuels. Reste que ces activités existent pour avoir été développées par certains didacticiens du FLM et les enseignants peuvent encore s'en inspirer.

3.5. L'oral en FLM : quelles réticences ?

Comme nous l'avons vu, l'enseignement de l'oral est un lieu de tension et de polémique depuis plusieurs décennies. Et bien que ces réflexions aient eu de larges répercussions dans les cours (on n'échange plus aujourd'hui en classe comme il y a 50 ans), les préoccupations des enseignants sont souvent restées centrées sur l'acquisition de la langue écrite. C. Weber (2008) déclare que « le « silence didactique » sur la question de l'oral a été long, les classes d'accueil en étant les principales victimes » (p. 148). La centration sur l'écrit viendrait de l'école de J. Ferry et se serait construite contre le populaire et sur le modèle des rituels religieux (Chanfrault-Duchet, 2003, p. 47). Le désir d'unification de la République par l'école a en effet entraîné un mouvement d'interdiction de la langue véhiculaire des familles ; cette histoire laisse des traces dans les pratiques actuelles et selon certains auteurs l'école est le lieu où « le parlé est frappé d'un interdit majeur » (ibid., p. 47). R. Bouchard (2002) affirme, par exemple, que l'oral « spontané des enfants est resté suspect » et il ajoute en s'interrogeant : « La langue orale, avec toutes ses dimensions corporelles, inconscientes, enracinées dans un imaginaire collectif local, est restée longtemps le refoulé de l'école laïque et libératrice : n'est-ce pas encore un peu le cas ? » (p. 3).

Aujourd'hui de nombreuses raisons motivent cette place accordée à l'oral, la plupart étant structurelles à l'Éducation nationale. Les évaluations certificatives (le Diplôme National du

⁷² Beltrando, B., Beltrando, J., Aloveo, F., Lourenço, M. & Safarin, H. (2009). *L'atelier du langage. Français 6^e*. Paris : Hatier.

Brevet et surtout le Baccalauréat) caractéristiques du système scolaire français, jalonnent le parcours des élèves et sont sanctionnées par des épreuves qui s'appuient en très grande partie sur l'expression écrite et la compréhension des écrits. Ces contraintes ont une incidence quotidienne sur les pratiques de classe : on s'entraîne à l'écrit pour se préparer à l'évaluation finale. Mais l'oral de l'épreuve anticipée de français du Baccalauréat vient contredire cet argument. La préparation de cette épreuve n'est pas abordée dans les programmes de français pour la classe de première : « au minimum trois évaluations par trimestre, portant sur les différents exercices de l'EAF » doivent être proposées en classe, mais cette préconisation prend le plus souvent la forme de devoirs écrits. Le travail sur l'oral n'est pas mis en valeur ; on précise que les élèves s'exerceront « à la prise de parole, à l'écoute, à l'expression de son opinion et au débat argumenté ». En effet, l'examen oral de français « a pour but d'évaluer la capacité du candidat à mobiliser ses connaissances. Il doit lui permettre de manifester ses compétences de lecture, d'exprimer une sensibilité et une culture personnelles et de manifester sa maîtrise de l'expression orale ainsi que son aptitude à dialoguer avec l'examineur »⁷³ mais il ne fait souvent l'objet d'aucun entraînement. L'essentiel de la préparation se fait en écoutant le professeur expliquer des textes littéraires ou plus précisément, en écoutant l'enseignant questionner les élèves sur un texte ; au mieux, les établissements organisent un oral blanc. Depuis les programmes de 2001, on trouve également dans les manuels quelques pages d'indications méthodologiques, qui se limitent le plus souvent à une présentation des épreuves du baccalauréat. Citons par exemple le cas de l'ouvrage *Littérature. Toutes séries. Seconde/Première*⁷⁴, publié en 2011, qui contient une double page (p. 665-666) de conseils pour la passation de l'épreuve orale reprenant les exigences de l'examen sans proposer d'exercice.

3.6. L'oral pour les natifs : objet d'enseignement ou saupoudrage ?

Après le mouvement de rénovation qui a voulu donner une place à l'oral dans les classes, il a fallu attendre les années 1990 pour voir se développer des recherches didactiques sur l'oral. Les avis des différents groupes de recherche divergent sur l'orientation à donner au

⁷³ Bulletin officiel spécial n°7 du 6 octobre 2011. Épreuves orales, obligatoire et de contrôle, de français-littérature en série littéraire, de français en séries économique et sociale et scientifique du baccalauréat général et dans toutes les séries du baccalauréat technologique, à compter de la session 2012 des épreuves anticipées.

⁷⁴ Degoulet, M., Mouttapa, F. et Presselin, V. (dir.) (2011). *Littérature. Toutes séries. Seconde/Première*. Paris : Hachette éducation.

développement de l'oral en classe : un objet d'enseignement ou un instrument dont l'apprentissage se fait tout au long de la scolarité.

En France, c'est le rôle sociologiquement discriminant de la langue qui amène chercheurs et enseignants à s'intéresser à la pratique de l'oral en classe. P. Perrenoud (1991) tranche pour un travail quotidien de l'oral en classe car il est omniprésent dans les interactions didactiques : « Une pédagogie de l'oral implique nécessairement le fonctionnement du groupe-classe et l'ensemble de la démarche pédagogique. Elle ne saurait se cantonner à une case de la grille horaire » (p. 34). Il prend donc parti pour un enseignement de l'oral qui se pratique tout au long de la scolarité et dans toutes les disciplines, non cloisonné et qui ne s'enseigne pas comme une compétence « à part » : « C'est pourquoi ce ne peuvent être que des moments brefs, intégrés aux activités, non des moments exceptionnels consacrés à l'oral sans autre enjeu que son exercice » (Nonnon, 2011, p. 43). Le travail didactique se fait à l'occasion d'une activité centrée sur un objectif scolaire distinct et s'appuie sur les possibilités de développer les capacités des élèves au travers des situations interactionnelles de la classe, où les occasions sont multiples puisque l'oral est l'outil principal d'apprentissage. Dans la décennie 1990, de nombreux chercheurs se sont appliqués à décrire ces interactions didactiques (Halté, 1993 ; Nonnon, 1999 ; Garcia-Debanc, 1996 ; Grandaty & Turco, 2001). Leur approche est transdisciplinaire ; ils réfléchissent sur les modalités d'échanges en classe, l'étayage du professeur, dans toutes les matières pour développer la parole de l'élève et l'amener à justifier, argumenter, décrire, raconter, en accord avec les programmes. R. Bouchard (1998) résume cette position : « Dans la tradition française, et loin de toute utopie Rodgérienne, l'interaction pédagogique est un moyen et non pas une fin en soi » (p. 3).

Pour les élèves nouvellement arrivés, cette approche a l'avantage de préparer réellement les élèves aux échanges didactiques car elle repose sur un modèle authentique qui correspond au quotidien des élèves. Les acquis sont donc très rapidement réutilisables, transférables dans toutes les matières car ancrés dans le réel des apprentissages. Dans cette didactique en spirale, l'enseignant est médiateur, et l'élève revient plusieurs fois dans l'année sur des situations de communication pour progresser.

Néanmoins, cette approche rend difficile l'évaluation des compétences orales des élèves ; dispersées dans toutes les activités de la classe, les prises de parole des élèves risquent

alors d'être évaluées uniquement en fonction des impressions générales du professeur ; cela explique aussi les difficultés qu'éprouvent les enseignants à évaluer l'oral des élèves. En Suisse, des chercheurs comme J. Dolz et B. Schneuwly (1996-1997) défendent un « enseignement autonome de l'oral, avec des objets et des contenus clairement définis » (p. 7) sous forme de séquences. Ils abordent les différents types d'oraux comme des genres et considèrent que les genres publics et formels sont prioritaires pour former les élèves à la vie professionnelle et citoyenne. En s'appuyant sur la notion de type de texte, ils définissent des situations de communication publiques qu'ils nomment « genres formels oraux » et préconisent d'étudier des corpus puis de réaliser des exercices avec les élèves pour leur faire intégrer les règles de production en terminant par une phase de production. À l'instar de L. S. Vygotski qui affirmait que le rôle de l'école est d'amener du dialogue naturel au dialogue artificiel, autrement dit de la langue de la famille à la langue normée de l'école, cette approche permet de développer une conscientisation du rapport des élèves à leur pratique langagière. Ces temps d'apprentissage correspondent à des séquences de travail qui sont programmées dans la progression annuelle.

En France, certains auteurs défendent aussi une idée de l'oral comme objet d'enseignement :

Pour réduire le climat de tension et d'inconfort et mettre fin à la dilution des pratiques dans une sorte de « tout langagier aléatoire », le français oral doit avant tout être objet d'apprentissage, intégrant mieux les façons d'être et de se conduire, les manières de parler et de s'exprimer mais aussi celles qui seraient à éviter, et ce avec des outils autres que les seuls jugements de valeur ou quelques fantasmes idéologiques (Weber, 2008, p. 147).

Ces approches se fondent sur les enjeux sociaux de la maîtrise de l'oral et la lutte contre les inégalités ; le constat que les enfants n'arrivent pas à l'école avec les mêmes acquis langagiers oriente les recherches. Sans parler de « code restreint » dans les milieux défavorisés comme le sociolinguiste B. Bernstein (1975, p. 194), force est de reconnaître que selon les familles et l'origine sociale, les pratiques langagières sont diverses : on justifie, on argumente, on explique, plus ou moins les décisions et les activités du quotidien. Or, les interactions orales avec les adultes sont à la base de la construction langagière de l'enfant. Ainsi, selon B. Maurer (2003), « nous ne sommes pas tous égaux devant la réalisation de certains actes de parole » (p. 31) et contrairement à P. Perrenoud

qui affirme que les élèves intègrent l'oral scolaire par imprégnation, B. Maurer pense que tous les élèves ne sont pas armés pour réaliser cet apprentissage implicite : si l'école continuait à « laisser les apprentissages des compétences orales de communication au hasard des contextes sociaux. Ce serait contribuer à creuser encore des écarts d'origine sociale » (p. 32). J.-L. Chiss (2003) nuance ces positions en précisant qu'il n'y aurait pas de consensus face à la question de l'éloignement entre la communication scolaire et la culture de l'oralité :

Les opinions divergent d'ailleurs sur le degré de rupture entre les deux dimensions : certains argumentent le fait que des pratiques langagières s'apparentant à de véritables sociolectes se développent dans la « culture jeune » et contribuent à cet éloignement des normes scolaires ; d'autres, au contraire, soulignent le caractère moins marqué aujourd'hui de la rupture en mettant en avant l'existence de « styles pédagogiques » moins codés des enseignants qui contribueraient à une communication plus réussie, au risque - soulignons-le - d'entretenir des illusions et de réduire la spécificité des pratiques langagières requises dans les univers scolaires et professionnels (p. 108-109).

Pour les élèves allophones nouvellement arrivés, le besoin de travailler les codes oraux est d'autant plus évident ; pourtant la question de la compréhension de l'oral scolaire et celle de la participation aux échanges didactiques n'ont été que peu abordées (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 141).

4. Développement de la compréhension orale par les didacticiens du FLS

À la suite de G. Vigner et de J.-P. Cuq qui ont placé la compréhension au cœur des compétences nécessaires à une scolarisation en français, M. Verdelhan-Bourgade (2002) reconnaît que le premier besoin des élèves est de comprendre ce qu'on leur dit, tout en posant la communication comme une nécessité d'apprentissage « non pour permettre à l'enfant de communiquer dans sa famille [...] mais pour lui permettre de se comporter avec aisance dans le milieu scolaire » (p. 142). Dans un premier temps, il faut donc travailler l'écoute « ce que notre école ne sait pas faire » selon G. Vigner (2002, p. 143). Cette nécessité est apparue récemment comme une évidence pour certains auteurs comme F. Peutot (2012a) qui écrit :

Il s'agit donc bien d'amener les élèves à maîtriser les situations de communication propres à l'environnement scolaire, entre élèves, mais aussi avec les adultes de l'école, personnels enseignants, éducatifs, techniques et équipes de direction... avec leurs propres normes de communication et leurs comportements, à l'intérieur de la classe comme à l'extérieur (dans l'école), selon l'idée qu'on apprend à communiquer en communiquant. Et c'est évidemment sur des supports présentant des situations scolaires qu'il faut travailler (p. 104).

Bien que cet auteur les présente comme une évidence, ces supports n'existent pas ; en effet, les actes de langage auxquels on a recours à l'école sont d'une grande variété et seule M. Verdelhan-Bourgade a commencé à lister ces actes de compréhension. G. Vigner lui-même signale en 2009 l'absence de travaux sur la compréhension de l'oral en FLS bien que l'acquisition de la lecture et de l'orthographe ne puisse se faire sans s'appuyer sur ces compétences :

la compréhension de l'oral, dans l'interaction d'abord, puis dans le cadre d'un discours prononcé en continu, a rarement fait l'objet d'analyses et de recommandations, alors que pour les ENA cet aspect de la compétence est fondamental. Étant appelé à suivre des cours entre 24 et 28 heures par semaine, cours durant lesquels la parole du maître est prépondérante, les élèves, en tant qu'auditeurs, ont à fournir des efforts de compréhension particulièrement importants, par le moyen d'une attention constante donc génératrice de fatigue, une incompréhension, même partielle, de certaines interventions du professeur pouvant avoir des conséquences fort dommageables pour l'élève (p. 66).

Pour illustrer les propos de G. Vigner, citons le cas d'une élève américaine scolarisée en structure d'accueil en 2012 dans un collège de l'académie de Nice. Partiellement intégrée en classe de sixième, elle suivait le cours de mathématiques depuis quelques semaines lorsqu'elle n'a pas compris que le professeur annonçait une évaluation pour le cours suivant. Elle s'est présentée, catastrophée, sans préparation, et surtout dans l'ignorance de ce qu'elle devait réviser, mettant ainsi en péril ses possibilités de montrer ses compétences en mathématiques.

G. Vigner propose donc quelques conseils méthodologiques de base pour favoriser la compréhension : ne pas cibler l'apprentissage sur une simple écoute suivie de questions, favoriser le repérage d'indices, veiller aux signes non linguistiques, choisir des domaines

plus ou moins familiers à l'auditeur (p. 66-67) mais n'entre pas plus avant dans la description des compétences de compréhension orale à acquérir pour être scolarisé en français.

En revanche, M. Verdelhan-Bourgade a développé les bases d'une didactique de la compréhension dans son ouvrage *Le français langue de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, publié en 2002. Elle propose de s'appuyer sur les descriptions réalisées précédemment pour les actes de production depuis le *Niveau Seuil*, pour réussir à cibler des activités d'écoute, considérant compréhension et production comme un recto verso d'une même activité langagière (p. 145).

L'auteure distingue donc six catégories d'actes de compréhension (p. 148) que nous reprenons ici :

Actes de repérage

identifier, reconnaître
observer
écouter
relever des indices

Actes d'inférence

réaliser un acte à partir d'une
demande ou un ordre
déduire
conclure

Actes de dépassement du dit

en-deçà
- repérer et interpréter les implicites
 les ellipses
- remplir les « blancs du texte »
au-delà
- anticiper, comprendre la suite
- deviner où l'interlocuteur veut nous
mener
- faire des hypothèses

Actes de relation

associer
aller du connu à l'inconnu
 de l'inconnu au connu
établir des relations logiques
 avant/après
 cause/conséquence
traduire
interpréter des figures de style

Actes de classement

affecter à une catégorie
 (langue, discours, mot...)
trier faits et subjectivité,
hiérarchiser
 - les événements
 - les émotions
organiser les discours entendus

Actes de création

inventer (une suite, un discours
semblable, différent...)
se donner une position, réagir
(approuver, ne pas être d'accord...)

Ces catégories constituent une base pour la mise au point d'activités et de progressions. M. Verdelhan-Bourgade distingue également quatre grands champs généraux de

compétences dans l'exercice de la compréhension (p. 149) :

- identifier la trame sonore et lui donner du sens ;
- percevoir le déroulement de la communication et s'y adapter ;
- se comporter face aux actes de langage élémentaires de la vie scolaire ;
- comprendre les types de discours oraux.

L'auteure défend donc la nécessité de mettre en place un travail sur les rythmes et les sonorités afin de permettre aux élèves de distinguer énoncés, phrases, groupes de mots et mots. De plus, la capacité à percevoir le déroulement de la communication et à y participer suppose également un entraînement :

L'apprenti compreneur doit alors percevoir qu'on s'adresse à lui ou pas, ce qui n'est pas toujours facile notamment dans le cas de la parole adressée par le maître collectivement au groupe. Il doit identifier le début de l'échange, sa clôture, son objectif, en percevoir le ton, qui donne des indications importantes sur l'urgence de la réaction (un ton fâché peut indiquer qu'il faut très vite obtempérer, par exemple)
(p. 150).

M. Verdelhan-Bourgade précise donc ce que peu de didacticiens ont souligné : pour prendre la parole, il faut comprendre, autrement dit « pour agir, il faut identifier » (p. 150). À l'école, les modes de communication didactiques s'acquièrent par une fréquentation des classes depuis l'âge pré-scolaire, par imprégnation quotidienne et progressive. En FLE, cette compétence fait l'objet d'un enseignement programmé de la langue de communication. Or, pour les élèves allophones en immersion scolaire, il est nécessaire de définir une nouvelle approche qui, sans opposer les deux précédentes, chercherait à répondre aux besoins spécifiques posés par cette situation. On peut donc se demander, en reprenant les termes de M. Verdelhan-Bourgade, si les élèves sont préparés à « [a] gir/ réagir en situation de communication scolaire » ?

4.1. Quel enseignement de l'oral dans le *Français langue seconde* (2000)

Les conseils retenus dans le livret *Français langue seconde*, publié par le Ministère, pour l'enseignement de l'oral aux EANA portent sur les priorités du français langue seconde et développent un programme d'enseignement ainsi que des suggestions pédagogiques.

La compétence de communication est répartie en deux axes (p. 8) :

- hors école, l'élève doit pouvoir interagir dans toutes les circonstances de la vie quotidienne ;
- à l'école et en particulier en classe l'élève doit « comprendre les consignes données en classe, entrer en relation avec ses camarades, intervenir pendant le cours ».

Les activités à mener en classe pour travailler l'oral sont abordées dans une partie consacrée à la pertinence de l'« Utilisation d'un manuel pour débutant en FLE » avec les élèves allophones. Les propositions des manuels pour chaque compétence sont traitées en trois temps (p. 16) :

- Ce que l'on trouve dans le manuel

« L'objectif des dialogues, donner des modèles syntaxiques et communicatifs reflétant la variété des situations de communication tout en éveillant l'intérêt des élèves, conserve sa pertinence dans le cadre d'un enseignement de FLS ».

L'entrée par le dialogue propre aux méthodologies du FLE reste une voie recommandée pour l'accès à la communication courante des élèves migrants.

- Ce que l'on peut ajouter pour compléter

« Il est aussi nécessaire d'aider les élèves à percevoir et étudier les régularités dans les monologues et dialogues qu'ils entendent, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. Pour ce faire, on fait écouter et analyser des enregistrements de discours professoral, d'exposés d'élèves, de dialogues dans la classe ainsi que de conversations de rues que l'on peut demander aux élèves de collecter. »

Cette préconisation, plus novatrice, de travailler la compréhension de la parole du professeur, est une tâche plus complexe pour l'enseignant de FLS dans la mesure où aucun manuel ne propose ce type d'activité à ce jour.

- Ce qui peut être omis

« En revanche, les activités d'écoute de la prononciation, du rythme, de l'intonation de la langue, qui accompagnent nécessairement le travail des dialogues avec des élèves exposés à la langue française uniquement à l'occasion du cours, sont réduites en FLS à la correction systématique des prononciations erronées ».

On peut se demander pourquoi les rédacteurs ont fait ce choix d'exclure un travail systématique sur la phonétique. Parmi les élèves accueillis, le professeur peut proposer à chaque groupe linguistique un travail sur les phonèmes et les intonations spécifiques.

Travailler sur les rythmes et les intonations permet la reconnaissance des schémas linguistiques et d'établir des bases solides pour la relation phonie-graphie.

Bien que ce document ne se présente pas comme un programme, il contient une liste de compétences à acquérir pour deux niveaux, débutant et perfectionnement.

Pour le niveau débutant, les recommandations concernant la compréhension orale sont les suivantes (p. 25) :

- comprendre des énoncés dans le cadre d'un échange simple
- écouter les bulletins d'information à la radio
- être capable de suivre différents types d'émissions télévisées (regarder le journal télévisé, un jeu, un magazine, des documentaires, un reportage sportif, une courte fiction, une petite pièce de théâtre)
- écouter des chansons
- écouter l'exposé du professeur
- comprendre des annonces diverses (lieux publics).

Pour le niveau perfectionnement (p. 26) :

- comprendre l'exposé d'un professeur, d'un intervenant extérieur
- comprendre une déclaration, un exposé, un discours à la radio, à la télévision
- comprendre une interview
- comprendre un débat, à la radio, à la télévision
- comprendre un élève qui raconte une histoire, expose un point de vue, soutient une position
- comprendre les échanges et les répliques d'une pièce de théâtre, d'un feuilleton, d'un film (extraits)
- écouter une/des chanson(s).

À première vue, les compétences ne sont pas présentées sous une forme actionnelle « comprendre pour... », mais les tâches que les élèves doivent accomplir quotidiennement au collège donnent une cohérence immédiate à l'enseignement du FLS, sans qu'il soit nécessaire de mettre en place des objectifs artificiels. Dans le cas des EANA, le français de scolarisation peut être vu comme intrinsèquement actionnel.

L'ensemble des compétences retenues correspond à un niveau scolaire exigeant, de langue des apprentissages c'est-à-dire aux attentes du collège qui définissent le français de scolarisation. La capacité à comprendre un bulletin d'information radiophonique requiert,

par exemple, des connaissances linguistiques et culturelles approfondies ainsi qu'une compétence de compréhension aigüe.

Ce programme est suivi de suggestions pédagogiques qui en développent certains points ; la suggestion numéro 2 « Écouter un bulletin d'information radiophonique » (p. 28), outre son utilité et sa pertinence, est indiquée pour un public de débutants, ce qui semble légèrement optimiste. La suggestion n° 3 reliant compréhension et expression orales « Demander un renseignement, une explication » (p. 29) paraît plus adaptée pour un premier temps d'apprentissage. Les auteurs insistent sur l'organisation de l'échange tel qu'il a été mis en lumière par les recherches en linguistique interactionnelle :

- ouverture sollicitation
- réaction (comprenant dans une forme plus développée : relance, réaction, évaluation)
- accord
- clôture

Ce travail sur la structure des échanges n'est pas spécifique à l'enseignement du français comme langue de scolarisation ; il est issu des théories sur les actes de langage reprises par les didacticiens du FLE.

Publié à la suite des programmes de collège de 1996, ce document présente les simulations globales comme une option efficace pour pratiquer la langue en situation ; empruntées à la didactique des langues étrangères ces activités ont la particularité de pouvoir s'adapter à différents contextes d'apprentissage par la multiplicité des thèmes à traiter. Néanmoins, le motif du « centre commercial » choisi dans le livret du Ministère (suggestion n° 9, « Simulation globale : le centre commercial », p. 32-33) ne semble pas le plus opportun pour une situation scolaire. Le manuel *Entrée en matières* développe par exemple une application de simulation sur le thème du village, qui semble mieux adaptée au contexte éducatif. Enfin, la dernière suggestion pédagogique qui touche à la compréhension de l'oral « Suivre un cours » (n° 10) propose un travail original d'observation (en classe de FLS) d'enregistrements de cours parmi les différentes disciplines suivies par les élèves « permettant de faire émerger des interrogations, des comparaisons, de rectifier des interprétations erronées, par un travail interactif » (p. 34). Cette activité en lien direct avec les besoins urgents des élèves, qui sont le plus souvent partiellement intégrés dans des classes ordinaires dès leur arrivée au collège, n'est pourtant pas très souvent mise en œuvre sur le terrain. En outre, les auteurs du fascicule précisent dans leurs recommandations

générales que « la video, en présentant les échanges en situation [...] peut [...] aider l'élève à effectuer des inférences sur le sens possible d'un discours ou d'un énoncé, à effectuer des hypothèses que le professeur aidera à valider et pourra reprendre éventuellement en vue d'une systématisation » (p. 19-20). Ce travail de vérification de la compréhension et de décryptage des rituels dans les interactions didactiques permettrait également de préparer les élèves à la prise de parole en classe, action qui représente une difficulté pour les élèves en apprentissage du français : le professeur « saura encourager la prise de parole, créer un environnement favorable à la prise de risque qu'est pour l'élève non francophone le fait de s'exprimer en français » (p. 22). Bien que l'analyse de séquences de cours soit préconisée dans ce texte programmatique, nos observations en classe d'accueil ne nous ont pas permis d'assister à ce type d'approche de la langue de scolarisation. Nous ne pouvons évidemment pas en conclure que cette pratique n'existe pas mais nous ne connaissons aucun professeur de classe d'accueil qui ait mis en place un travail de ce type. D'autres observateurs comme C. Klein (dans un paragraphe de son *Rapport* de 2009 intitulé : « Des activités langagières inégalement mises en œuvre »), constatent que non seulement les activités de compréhension de l'oral sont rares dans les classes, mais également que les élèves prennent peu la parole :

Un entraînement inégal à la compréhension de l'oral et à l'expression orale : des interactions et reformulations délicates à mettre en œuvre

Les structures de scolarisation pour les élèves nouvellement arrivés apparaissent comme des lieux où les élèves parlent trop peu. On assiste souvent (comme dans les classes ordinaires d'ailleurs) à des dialogues entre le maître et les élèves où l'échange se limite à répondre par un mot à la question du professeur et où les interactions entre élèves sont quasiment inexistantes (p. 81).

N. Auger (2007b) appuie ce constat en détaillant la structure des échanges didactiques qu'elle a pu observer :

les interactions sont pour la majorité rhétoriques, dans le sens où l'enseignant pose une question dont il connaît la réponse pour tester les connaissances des élèves. Les cas de démarches exploratoires de groupe sont rares. La production orale, mis à part les interactions rhétoriques, consiste souvent en la répétition d'énoncés ou d'élaboration d'une phrase en changeant un élément (approche structurale). Il s'agit beaucoup plus rarement de jeux de rôle, de résolutions de problèmes, de projet ou de

simulations globales pourtant recommandés dans le document d'accompagnement pour l'enseignement du français en classe d'accueil (p. 172-173).

4.2. La compréhension orale dans les manuels de FLS

Les manuels destinés à l'enseignement du français pour les EANA sont rares : *Français langue seconde* (2012) et *Entrée en matière* (2005) offrent une bonne introduction pour les enseignants de classes d'accueil. Le plus récent aborde de façon partielle les types de compétences. L'ensemble repose sur des textes écrits ; les dialogues en sont absents, et l'éditeur ne fournit aucun matériel pédagogique en complément (ni enregistrement, ni cahier d'exercices), ce qui implique l'absence d'entraînement à la compréhension de l'oral. L'auteur détourne parfois ce problème en proposant à l'enseignant de lire le document d'appui : « Votre professeur va vous lire le texte ci-dessus. Écoutez-le et répondez aux questions ». On trouve dix-neuf occurrences de cette consigne dans l'ensemble du manuel.

Unité 3

Mes fournitures scolaires

Les outils utilisés en classe

- / •• / ••• Dans un cahier, on peut écrire au stylo-bille.
- Dans une trousse, on range ses crayons, ses stylos, sa gomme...
- Une équerre sert à tracer des angles droits.
- Avec une gomme, on efface facilement ce qui est écrit au crayon à papier.
- Dans un dictionnaire, on vérifie le sens des mots.
- Un pinceau sert à peindre, un compas à tracer des cercles.

Cadre européen A1 écouter-2

1 J'écoute et je comprends

Votre professeur va vous lire le texte ci-dessus. Écoutez-le puis répondez aux questions.

- À quoi servent un compas, une gomme, un pinceau ?
- Avec quels instruments écrit-on dans un cahier ? Où pouvez-vous vérifier le sens des mots ?
- Quels angles les équerres permettent-elles de tracer ?

Cadre européen A1 dire-3

CONVERSATION

Mes fournitures scolaires **Débat**

- /••/••• Interroge ton voisin : « Demain matin, tu as cours de mathématiques. Quels objets prends-tu ? » L'élève interrogé répond et pose la même question à son voisin, mais en choisissant une discipline différente : « Demain matin, tu as cours d'arts plastiques... », etc.

34 trente-quatre


L'activité 1 « J'écoute et je comprends » ne se présente pas comme un véritable entraînement à la compréhension de l'oral car le texte figure sur la même page que les questions. Ce manuel présente l'avantage de proposer des activités pour trois niveaux différents ; ici chaque élève a donc la possibilité de répondre à une question qui correspond à sa progression. Néanmoins, les contraintes éditoriales en termes de quantité réduisent le nombre d'item à une question par niveau, ce qui est évidemment insuffisant. En outre, l'activité de compréhension n'est pas précédée d'une préparation à l'écoute, telle que la formulation d'hypothèse, comme nous l'avons vu dans le manuel *Ligne directe*. L'objectif de cet ouvrage n'est pas centré sur la question de la compréhension de l'oral.

Chaque unité comporte un petit exercice de production orale, mais il prend le plus souvent la forme d'une oralisation d'un écrit, comme la lecture de listes de fournitures (p. 35) ou des questions de compréhension d'un texte, comme on peut le trouver dans les manuels pour les natifs.

Il n'est resté pas moins que les quelques activités proposées pour faire parler les élèves - comme en bas à droite de la page 34 - sont fort utiles : il faut évidemment montrer aux élèves comment préparer leur cartable afin qu'ils possèdent les fournitures pour leur journée au collège. On notera que le titre « Conversation - Débat » est un peu abusif pour qualifier cette activité. D'une manière générale, le manuel n'offre pas de réflexion sur l'oral scolaire et la possibilité pour les élèves de s'entraîner à comprendre un cours de collège. Toutefois, il ne faudrait pas minimiser l'importance de ces entraînements, qui présentent un réel intérêt pour préparer les élèves à la classe ordinaire, lieu où l'écrit est le support principal. Cet ouvrage se distingue surtout par les activités de trois niveaux différents (repérables par un code visuel) au sein de la même unité, qui offrent la possibilité de faire travailler tous les élèves de la structure d'accueil sur le même manuel, quels que soient leurs niveaux et leurs dates d'arrivée dans l'année.


Entrée en matière, paru en 2005, se caractérise notamment par la proposition d'une simulation globale sur le thème du « village » qui parcourt l'ensemble du manuel, offrant ainsi aux enseignants non formés en F.L.E. un exemple concret d'activité. Le livre de l'élève est accompagné de matériel pédagogique annexe, notamment sous forme d'enregistrements de dialogues et de textes à vocation informative qui permettent de travailler la compréhension de l'oral, en se rapprochant du niveau de langue employé à l'école et des préconisations du Ministère. L'essentiel des préoccupations et des thèmes

abordés dans le parcours 1 (unités 0 à 4) touche à la vie au collège : un dialogue intitulé « L'appel » (p. 9) dans l'unité 0, des dialogues entre élèves sur les personnels du collège (p. 12 et 20), les emplois du temps (p. 14), faisant les devoirs (p. 26). Pourtant, on ne trouve dans cet ouvrage que très peu de dialogues présentant des interactions orales qui ont pour contexte la classe elle-même. Dans l'unité 3 « Entre nous » les auteurs présentent deux courts dialogues qui se déroulent dans un cours de mathématiques ; et, bien que les élèves soient en classe et que l'objet de la conversation porte sur la compréhension d'une consigne donnée par l'enseignant, l'ensemble du dialogue est constitué d'interactions parallèles entre deux élèves, Aziz et Iman :



UNITE 3

Entre nous



En cours de maths (1) Document A

M. Carré Et maintenant, ouvrez vos livres page 25 et faites l'exercice 6!

Aziz Qu'est-ce qu'il dit?

Iman Ouvre ton livre et fais l'exercice 6 page 25.

Aziz Je ne trouve pas mon livre.

Iman Bon, regarde avec moi! Tu as une règle? Et une équerre?

Aziz Zut! Mais où est ma règle? Et où est mon équerre?

Iman Arrête! Ne fais pas autant de bruit! Tiens! Prends ma règle!

Aziz Merci Iman!

Iman Mais où tu as la tête aujourd'hui?

Tu as compris?

1 Vrai ou faux? Justifie tes réponses.

1. Les élèves sont en cours de français.
2. Iman ne trouve pas son livre.
3. Aziz n'a pas son équerre.
4. Iman ne trouve pas sa règle.

2 Associe.

1. Le professeur dit : a. « Regarde avec moi! »
2. Iman dit : b. « Ouvrez vos livres! »
- c. « Ouvre ton livre! »
- d. « Faites l'exercice 6! »

(Cervoni, Chnane-Davin et Ferreira-Pinto, 2005, p. 24

Cet échange est à peine une esquisse de ce qui se joue oralement en classe puisque l'essentiel de l'interaction a lieu entre deux camarades. Le professeur énonce une consigne dans la première intervention (« Et maintenant, ouvrez vos livres page 25 et faites l'exercice 6 ! »), qui donne lieu une interrogation qui résonnera à l'esprit de tout débutant dans l'apprentissage d'une langue étrangère : « Qu'est-ce qu'il dit ? ». La situation posée est donc très proche de la réalité mais la compréhension de la parole enseignante n'est pas

ici le but poursuivi par les auteurs. De plus, les échanges des élèves sont dépourvus de nombreuses caractéristiques du discours oral ; le dialogue est en fait conçu sur le modèle des dialogues écrits : le déroulement est très linéaire, sans sous-entendus, la double négation est restituée dans « Je ne trouve pas mon livre », énoncé que l'on retrouve très rarement dans les échanges adolescents. Les travaux sur l'analyse des conversations ont, en effet, montré que les échanges réels sont bâtis sur des changements thématiques, des reformulations, des constructions syntaxiques propres à l'oral (Parpette, 1997, p. 3-4). Les contenus linguistiques sont modestes mais ils correspondent au niveau de formation des élèves à ce stade. L'ouvrage est en effet conçu en trois temps d'apprentissage : FLE (parcours 1 à 3), puis FLS (parcours 4 à 6) pour arriver à des activités de type FLM (parcours 7) et l'extrait de la page 24 appartient à un premier moment de formation de type FLE pour les élèves débutants. Comme nous l'avons dit, ce manuel est riche de ressources pour les enseignants de classe d'accueil et une inspiration pour la progression à mettre en place avec des EANA. Néanmoins, dans notre perspective de formation des élèves à la compréhension de l'oral scolaire de niveau collège, on constate que l'accent n'a pas été mis sur cet objectif ; la partie « FLS », correspondant à une période où les élèves ont déjà acquis quelques bases et entrent progressivement en classe ordinaire, ne propose plus de dialogues ayant pour contexte la classe.

Ce rapide examen des propositions éditoriales pour l'apprentissage de l'oral et plus particulièrement de la compréhension de cette langue d'information nécessaire aux élèves allophones nous amène à constater que les élèves arrivent en classe ordinaire sans préparation préalable à la prise de parole. En effet, si l'entraînement à la compréhension des cours de collège n'a pas été réalisé, les élèves risquent fort de ne pas être capables de prendre la parole pour participer en classe. Car, si l'idée d'acquérir la langue d'information fait consensus chez les didacticiens du FLS, M. Verdelhan-Bourgade (2002) ajoute que la « distinction apparemment commode entre langue d'information et langue de communication est en fait très discutable sur le plan didactique » (p. 67) parce que l'information passe par la communication et « l'apprentissage scolaire de la langue est facilité par la pratique de la communication ». Nous pensons que les élèves doivent donc aussi être préparés à prendre la parole en classe afin de pouvoir entrer dans leur « métier d'élève », appartenir au groupe, parler en classe « comme les autres », être associés aux échanges dans une optique d'apprentissage dans l'interaction ; cette première socialisation,

scolaire, est un préalable à la socialisation dans leur nouveau pays.

Pour terminer ce tour d'horizon, rappelons la parution récente du *Portfolio Flsco* (Jallerat, 2013) qui suggère activités et autoévaluations à destination des élèves. L'ensemble des trois livrets ne propose aucun item de compréhension de l'oral à l'exception d'une page dans le module « à la découverte du collègue » intitulée « Comprendre ce que dit le professeur » (p. 32) :

DATE : []

Comprendre ce que dit le professeur

Cliquez sur OUI ou NON.

Je comprends quand le professeur	OUI	NON
• fait l'appel ;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• demande de sortir le cahier ou le classeur ;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• demande de sortir le manuel ;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• demande de sortir le cahier de textes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Écrivez d'autres demandes que vous comprenez déjà et validez.

[]

[]

[]

Valider

Placez les étiquettes face aux dessins correspondants et validez.

	[]	Lire
	[]	Écrire
	[]	Écouter
	[]	Parler
	[]	Observer

Valider

Cette double page d'autoévaluation fait référence à des compétences de compréhension orale que les élèves pourraient avoir acquises. On note au passage que les items relèvent du niveau A1, alors que les compétences visées annoncent les niveaux A2/B1 :

<u>COMPRENDRE CE QUE DIT LE PROFESSEUR</u>	
Les compétences	
CECRL	A2/B1 : Écouter et comprendre ce que dit le professeur. Je peux comprendre les points essentiels s'il s'agit de sujets concernant mon travail.
Socle	P3, C4, D1 : Utiliser les logiciels et les services à disposition.
Prérequis	
– Être capable de comprendre les rituels d'un cours et les attentes des professeurs.	
Objectif	
– Comprendre les pratiques pédagogiques et les rituels d'un cours indispensables pour accéder au contenu de n'importe quel cours.	

Livre du professeur, p 21

Même si l'objectif annoncé « comprendre les pratiques pédagogiques et les rituels d'un cours pour accéder au contenu de n'importe quel cours » semble intéressant, on voit bien que la distance entre comprendre les contenus des cours des classes ordinaire et relier les images correspondant aux étiquettes « Lire », Écrire »... ne permet pas de préparer les élèves. Par ailleurs, aucun enregistrement n'accompagne ces pages.

Les recherches sur l'oral restent peu développées pour les élèves du secondaire. De nombreuses publications des années 1990 portent sur l'école primaire, notamment le cycle 3. Seuls, les didacticiens de mathématiques ont approfondi la question de l'enseignement de l'oral. Après avoir longuement observé les propositions de la discipline « français », le chapitre suivant s'attache à présenter celles des autres matières de notre corpus : les mathématiques et l'histoire-géographie.

Chapitre 3 : Enseigner les « autres » disciplines

Dans ce chapitre, nous abordons l'aspect pluridisciplinaire de cette étude qui constitue un questionnement didactique relativement récent. Pour ce faire nous débiterons par un point sur les manières de nommer ces « autres disciplines », avant de présenter les travaux existants pour l'enseignement des discours disciplinaires au niveau européen et dans les programmes officiels du collège en France. Le chapitre s'achève sur un panorama des propositions didactiques pour l'enseignement de l'oral dans les manuels de français, de mathématiques et d'histoire-géographie.

1. Nommer les autres disciplines

Avec le développement des sections européennes dans les collèges et les lycées basées sur le projet EMILE (enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère), le syntagme « discipline non linguistique »⁷⁵ est employé pour désigner les matières enseignées en langue 2 dans ce type de structures, dans le but d'approfondir les connaissances linguistiques et académiques des élèves ayant déjà des compétences dans une ou plusieurs langues étrangères. Cet enseignement a impliqué de nouvelles interrogations didactiques pour les professeurs de mathématiques, d'histoire-géographie ou de sciences, spécialistes de leurs matières. Elles ont eu l'avantage de révéler la fonction du discours des disciplines scolaires à laquelle la didactique des langues s'était peu intéressée, à l'exception de l'enseignement du français de spécialité (ou FOS). Pourtant cette dénomination n'a pas remporté l'adhésion générale car elle rencontre plusieurs limites, la première étant la qualification de « non linguistique ». Bien que ces « autres matières » ne soient ni des langues premières comme le français en France, ni des langues vivantes, il serait abusif d'affirmer qu'elles ne passent pas par la langue. Plusieurs propositions ont émergé : L. Gajo (2009) propose de parler de « disciplines dites non linguistiques » (DdNL) pour l'enseignement bilingue ; L. Le Ferrec (2011, p. 91) suggère ensuite de différencier les contextes, préférant l'appellation « discipline à objet non linguistique » (DONL) pour l'enseignement monolingue qui vise les EANA. Cette

⁷⁵ <http://www.emilangues.education.fr/questions-essentielles/qu-est-ce-qu-une-section-europeenne-ou-de-langue-orientale>

distinction apparaît fondamentale car, malgré les problématiques communes à ces deux types d'enseignement, les contextes d'apprentissage ne sont pas comparables. Les élèves de classes bilingues possèdent des compétences en langue 2 (au minimum le niveau A2 au lycée) avant de débiter l'apprentissage d'une matière scolaire dans cette langue ; la discipline sera enseignée selon leurs habitudes culturelles, dans un groupe au sein duquel tous les participants maîtrisent la langue 1 qui reste une référence pour la compréhension du cours⁷⁶, comme l'a montré L. Gajo (2007) : « la reformulation en L1 et en L2 constitue une des bases du travail métalinguistique et peut aboutir à des processus métacognitifs visant le traitement de l'information disciplinaire » (p. 4). Pour les élèves de classes bilingues, l'alternance participe à la construction des savoirs car l'enseignant revient à la langue 1 pour vérifier la compréhension, donner des exemples ; il peut clarifier le concept et reformuler pour renforcer l'acquisition linguistique en langue 2 (p. 5-6). La connaissance commune de la langue 1 est un relais non négligeable pour les enseignants, qui peuvent y avoir recours en cas d'incompréhension de la part des élèves, mais également face à « leur propre insécurité linguistique » selon L Le Ferrec (2008, p. 81).

Il y a donc une certaine homogénéité dans le groupe de la classe bilingue et, contrairement aux EANA en intégration, les élèves ne sont pas en position basse dans la communication avec leurs pairs. En outre, la langue et la culture des élèves ne sont pas dévalorisées par l'institution. On voit bien le contraste avec le contexte d'enseignement pour les EANA qui sont scolarisés dès leur arrivée dans des classes de francophones.

Pour désigner cet enseignement des disciplines scolaires en langue étrangère, G. Dalgalian (2004, p. 60) propose le syntagme « utilisation transdisciplinaire de la langue » (UTL) qui ne semble pas avoir trouvé sa place dans les usages.

En accord avec ses objectifs de formation aux langues étrangères, le Conseil de l'Europe a ouvert depuis 2006, un immense chantier de recherches sur les « langues d'enseignement des disciplines scolaires » (Vollmer, 2006a) pour lesquelles la Division des politiques linguistiques « suggère l'expression « *langue(s) de scolarisation* », qui engloberait :

⁷⁶ « l'apprentissage de la matière non linguistique se fait non pas dans une langue étrangère, mais avec et à travers une langue étrangère. Il implique donc une approche plus intégrée de l'enseignement » <http://www.emilangues.education.fr/questions-essentielles/l-emile-un-succes-croissant-en-europe>

1. les langues en tant que matières enseignées à l'école ou en dehors de celle-ci (par exemple, le français en France, le roumain en Roumanie ou l'anglais au Royaume-Uni) : il s'agit de *la langue comme matière* ;
2. les langues utilisées comme moyen d'enseignement et d'apprentissage pour d'autres matières (dans les écoles et pour l'apprentissage tout au long de la vie) : il s'agit de *la/des langue(s) d'enseignement (des autres matières)* ;
3. les langues en tant qu'éléments d'un *curriculum intégré de langues*, qui inclut toutes les langues avec lesquelles un apprenant est en contact. Ainsi, un apprenant en France peut être en contact avec le français en tant que langue officielle enseignée comme matière, avec l'arabe en tant que langue parlée à la maison et enseignée comme matière, et enfin avec l'anglais et/ou l'allemand et/ou l'espagnol en tant que langues étrangères enseignées comme matières : *le curriculum des langues dans son ensemble* » (Vollmer, 2006b, p. 7-8).

On réunit ainsi plusieurs contextes d'enseignement qui intéressent tous le nouveau projet de la Division des politiques linguistiques de cadre européen pour les langues de l'éducation qui toucherait alors aussi bien les élèves de LE, les EANA, les « élèves défavorisés » (Van Avermaet, 2006) et les natifs en difficulté avec les contenus linguistiques de l'école.

Dans ce travail de recherche, nous utiliserons indifféremment les syntagmes « langue de scolarisation », « langue d'enseignement » ou encore « discours des disciplines scolaires » car il s'agit bien, comme l'écrit V. Spaëth (2008, p. 79) d'un « discours ». Étant donné le caractère résolument linguistique de toutes les disciplines enseignées, nous excluons les dénominations DNL ou Ddnl ; enfin, nous pensons que l'expression « langue des autres matières », est incomplète.

1.1. La langue des disciplines scolaires

Malgré l'intérêt récent pour cet enseignement de la langue des disciplines, V. Spaëth écrit en 2008 qu'il s'agit encore d'« un point aveugle du dispositif scolaire » (p. 87) car les résultats des recherches des didacticiens n'ont pas encore été introduits dans les formations des enseignants des disciplines concernés. Selon V. Spaëth, la « question de la « grammaire » de la langue d'enseignement et des disciplines [...] a été « jusqu'ici plus ou

moins jugée transparente » (p. 89). Les enseignants recrutés possèdent le plus souvent une double compétence, dans la matière enseignée et dans la langue étrangère, mais sans qu'une formation sur la langue de scolarisation leur soit proposée. Dans les années 1990, les difficultés en lecture et en compréhension des écrits d'un nombre grandissant d'élèves, avaient centré l'attention des acteurs de l'éducation sur la maîtrise de la langue, engageant les enseignants à travailler la langue dans toutes les matières. En l'absence de formation des enseignants, on peut douter de la réelle mise en place de ces recommandations dans les classes : on sait à quel point les professeurs sont préoccupés par l'idée d'aborder tous les aspects des programmes chargés de leurs disciplines. Il a donc fallu attendre la décennie suivante pour voir posée la question du transfert des acquis d'une matière à l'autre par les élèves natifs :

longtemps a régné l'idée selon laquelle les compétences langagières acquises en français à l'oral et à l'écrit seraient automatiquement transférées dans les autres disciplines, dont le rôle se limitait à transmettre des contenus disciplinaires, déclaratifs (le savoir des disciplines) ou procéduraux (les savoir-faire, les méthodes de travail ou les activités propres aux disciplines) (Le Ferrec, 2012, p. 39).

V. Spaëth (2008) ajoute que pour pouvoir avancer dans le domaine de la formation des enseignants des disciplines concernées, une réflexion linguistique sur les discours de leurs disciplines est indispensable (p. 79-80), or elle se limite trop souvent à la question du lexique et de la polysémie des termes dans les différentes matières.

En effet, les inventaires réalisés par A. Lieury en 1998 ont eu un impact important sur les recherches en didactique du français. Ils montrent que les manuels de sixième dans les disciplines obligatoires compilent 6 000 mots (non courants) pour parvenir à 24 000 en fin de collège (p. 54). L'essentiel des termes répertoriés apparaît en français-littérature et en histoire-géographie ; les mathématiques ne représentent que 400 à 500 mots sur l'ensemble.

Selon C. Cortier (2007), les enseignants de collège considèrent que sur la totalité des 6 000 mots répertoriés pour la classe de sixième, 2500 sont trop difficiles pour les élèves et il ajoute « beaucoup d'enseignants misent sur des connaissances supposées partagées (termes polysémiques) » (p. 151). On découvre alors les difficultés des élèves à réaliser ce qu'É. Bautier (2006, p. 2) appelle « une activité de tissage » qui est difficile à enseigner mais qui fait partie des exigences actuelles de l'école.

C'est à partir de ces constats que sont apparus des travaux sur la polysémie des termes scolaires comme le *Lexique des disciplines* (Aubry, 2005) destiné aux élèves de cycle 3. Classé par ordre alphabétique à l'intérieur de cinq grandes parties disciplinaires (histoire, géographie, éducation civique, mathématiques puis sciences et technologie), ce dictionnaire permet de trouver des définitions spécialisées que ne propose pas le dictionnaire courant. Le mot « milieu » est par exemple défini dans la partie géographie:

1. Espace où l'homme peut agir pour aménager la nature selon ses besoins. *Exemple* : le milieu urbain est celui de la ville.
2. Milieu naturel : environnement qui est le résultat de la combinaison de plusieurs facteurs : le climat, le relief, la végétation, la faune. *Exemple* : un milieu désertique. (p. 100),

et dans la partie mathématiques : « Point situé à égale distance des extrémités d'un segment de droite » (p. 158), ce qui peut être très utile aux élèves, tant natifs que débutants. On peut regretter qu'un tel ouvrage n'ait pas été conçu pour le deuxième degré ; on ne trouvera pas, par exemple, le terme « expression » qui apparaît en mathématiques au collège. Parallèlement, on peut se demander pourquoi ce dictionnaire ne comporte pas de partie « langue française ».

Par ailleurs, le dictionnaire exclut les conjonctions comme « et » qui se spécialisent selon le discours disciplinaire comme le montre V. Spaëth (2008) : « elle peut exprimer l'addition (5 et 2), la soustraction (calcule la différence entre 5 et 2), mais aussi la relation (La France et l'Allemagne entre 1918 et 1939) » (p. 79). C'est pourquoi V. Spaëth parle de « grammaire » des discours disciplinaires, mais notons qu'elle l'envisage surtout en termes d'accès à l'écrit puisqu'elle les définit ainsi : « Les discours disciplinaires se différencient des discours ordinaires [...] par des énoncés à forte densité informative. [...] Ils ont aussi la particularité d'éviter la redondance, qui caractérise par ailleurs le français parlé » (p. 90). Or, on sait que contrairement aux consignes écrites, le discours didactique oral se caractérise notamment par de nombreuses reformulations.

Ce discours scolaire n'a pas une seule modalité de réalisation ; le quotidien des classes est fait de ce que F. Chnane-Davin (2005) appelle « l'oral normal [qui] expose directement l'élève étranger à des formes syntaxiques qu'on ne lui enseigne que rarement dans la classe de FLS » (p. 142). Peu d'auteurs s'y sont intéressés, même lorsque les préoccupations sont tournées vers la réussite des élèves migrants. À la lecture du rapport de M.-M. Bertucci

pour le Forum politique de 2010 à Genève, on se rend compte que même si les auteurs s'intéressent aux migrants, il s'agit des deuxièmes ou troisièmes générations car elle présente quelques propositions de compétences à viser et dans le cadre « oral » que nous reproduisons ci-dessous (p. 22), il n'est pas question de cet oral « normal » de la classe :

Compétences	Savoirs et activités
S'exprimer oralement	Intervenir dans un débat pour exposer une opinion et réfuter d'éventuelles objections ; - Présenter un bref exposé construit en fonction d'un auditoire précis ; - Lire à haute voix ou dire un texte de façon expressive.

L'auteur s'est intéressé aux genres discursifs oraux que l'école enseigne, passant outre les premières difficultés pour prendre la parole en classe. Cet oral est « davantage un outil qu'un objet d'apprentissage », un « moyen de faire circuler des savoirs disciplinaires » mais « l'école ne lui en donne pas les moyens » (Davin-Chnane, 2001, p. 48).

1.2. Les rapports de la Division des politiques linguistiques pour les langues de scolarisation

La Division des politiques linguistiques a donc ouvert depuis 2006 un ample chantier de recherche sur les langues de l'éducation dont les résultats provisoires ont été présentés dans les conférences intergouvernementales (2006, 2009 et 2010) et au forum politique de 2010. On réaffirme au niveau européen, ce que les programmes scolaires français avaient déjà mis en lumière dès 1999, à savoir que « toutes les disciplines sont impliquées dans l'enseignement et le développement des compétences en langues » (Division des politiques linguistiques, 2006). Apparaît également la nécessité d'aider les « apprenants désavantagés » (Fleming, 2009) qui ne maîtrisent pas forcément les genres oraux « Si les compétences orales – interagir, parler (pour un auditoire) et écouter – ont traditionnellement été négligées par les programmes de langue comme matière, l'importance de l'activité orale est désormais davantage reconnue. Tous les apprenants doivent développer leur langue orale. Être capable de parler et de comprendre une langue à un niveau élémentaire, ou à première vue couramment, ne signifie pas que l'apprenant possède les compétences nécessaires pour maîtriser les genres oraux, au sens large du terme » (Beacco, Byram, Coste, 2009).

À la suite du succès du *CECRL*, l'idée s'impose d'élaborer un cadre européen pour les langues de scolarisation, nouveau projet de la Division des politiques linguistiques.

Pourtant, depuis 2006, bien que de nombreux rapports aient été rédigés par les plus grands spécialistes européens, la lecture de ces textes montre à quel point le projet est complexe. La totalité des rapports consultés fait état des difficultés à élaborer ce référentiel et les recherches soulèvent le plus souvent quantité de nouvelles questions. L'élaboration d'un cadre se heurte en effet à la complexité de la définition des discours scolaires dans les différentes disciplines, aux questions culturelles ainsi qu'à l'implicite présent dans les curricula.

Les spécialistes européens, conscients que la maîtrise d'un discours disciplinaire ne se limite pas à l'acquisition d'un vocabulaire spécialisé, cherchent à le définir plus précisément ; il s'agit bien plus de savoir manipuler des concepts à l'aide de l'outil linguistique correspondant. C'est dans ce cadre que H. Vollmer parle de « littératie conceptuelle » qu'il définit comme la « capacité à penser clairement à l'aide la langue » et de « “compétences discursives” [qui] concernent l'application de capacités linguistiques acquises pour communiquer clairement sur des sujets pertinents et des structures thématiques ». La langue est donc « un instrument servant à la fois à conceptualiser le contenu et à s'exprimer en conséquence dans un style rationnel et « académique » selon les conventions et les registres spécifiques à chaque matière (Coetzee-Lachman 2006). L'intégration de ces deux concepts liés peut être appelée « *littératie académique* » » (Vollmer, 2006a, p. 8). Elle permet aux élèves de comprendre et d'écrire des textes « conformes à la culture du domaine » (Beacco *et al.*, 2010, p. 9).

Parallèlement, tous les rapports qui portent sur la question du curriculum à définir pour la scolarité obligatoire, font état de la difficulté d'élaborer un cadre consensuel, compte tenu des situations culturelles et des traditions scolaires diverses dans les pays européens. Par exemple, « les genres discursifs ne sont pas des formes universelles : ils sont, le plus souvent, propres à des communautés, c'est-à-dire aussi à des langues et à des cultures » (Beacco *et al.*, 2010, p. 11). Dans cette perspective, on s'interroge pour la possibilité même d'établir une liste des genres à étudier dans les différents niveaux de la scolarité obligatoire. Et les auteurs ajoutent :

Ce texte n'a pas l'ambition de produire des descripteurs comparables à ceux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) ou des inventaires de

même nature que ceux des Descriptions des niveaux de référence du CECR par langues (dites DNR)⁷⁷, qu'ils viendraient ainsi « compléter ». Cela est hors de portée, car la communication verbale dans l'enseignement des disciplines dépend de la nature même de chaque discipline et des méthodologies d'enseignement adoptées, et donc des cultures et traditions éducatives qui sont loin d'être uniformes (p. 19).

Mais d'autres aspects du curriculum paraissent encore plus insaisissables. M. Fleming, par exemple, a écrit un rapport sur les « canons littéraires » (2007) qu'il définit pour le contexte scolaire comme « la spécification des textes littéraires à inscrire au programme dans les établissements scolaires ou les universités » (p. 2) et il distingue « les canons officiels » inscrits dans les programmes des « canons *de facto* » qui sont présents dans les classes sans être clairement inscrits dans les textes officiels. Cette conscientisation peut être rapprochée de ce que J.-P. Cuq a appelé le « curriculum caché » (2002) et ces notions montrent combien l'implicite fait partie des pratiques scolaires difficiles à transcrire dans un cadre curriculaire explicite.

Ces rapports avancent des définitions intéressantes mais laissent surtout de nombreuses questions ouvertes par ce projet de cadre pour les langues de scolarisation. En matière d'enseignement de la littérature, par exemple, I. Pieper (2006) soulève quantité d'interrogations : « Qu'est-ce que les apprenants doivent apprendre dans le domaine de la littérature ? » « Quelle progression peut-on et doit-on réaliser ? » « Quel est le contenu de l'enseignement littéraire et quelles compétences doivent être acquises ? » (p. 8). « Comment peut-on décrire la progression de l'interprétation de textes littéraires en termes de modèles de compétence ? Que pourrait être une gradation permettant de saisir la polyvalence ou de comprendre le caractère fictionnel d'un texte ? » (p. 13).

Mais quel rapport avec nos EANA ? On peut douter des résultats qui émergeront de ces recherches pour les élèves débutants ; en effet, les enseignements pour les natifs et pour les sections européennes semblent prendre largement le dessus comme le confirme J.-C. Beacco dans son rapport sur l'enseignement de l'histoire : « On propose une démarche commune, pertinente en principe quelle que soit la langue d'enseignement considérée (si elle est langue première des apprenants ou langue acquise maîtrisée au moins au niveau B2 du CECR) » (2010, p. 5). Les objectifs de la Plateforme de ressources et de références pour

⁷⁷ www.coe.int/lang/fr

l'éducation plurilingue et interculturelle⁷⁸ correspondent donc davantage aux élèves de niveaux intermédiaires.

1.3. Caractéristiques discursives des disciplines

En France des spécialistes comme M. Verdelhan-Bourgade, G. Vigner ou V. Spaëth avaient auparavant commencé à travailler sur les discours disciplinaires, en particulier à partir des corpus écrits que représentent les manuels. V. Spaëth a, par exemple, relevé les récurrences grammaticales et rhétoriques dans les ouvrages de grammaire, de lecture, de mathématiques, d'histoire-géographie et de sciences pour les niveaux CM et sixième. Tous les auteurs de relevés de ce type ont montré que dès la lecture des titres des chapitres, les difficultés de compréhension peuvent apparaître du fait des procédés de nominalisation, de passivation, d'expansion du nom utilisés. En classe, l'oral didactique étant associé à des écrits de type scolaire, notre corpus montre que ces procédés sont présents, même en classe d'accueil, particulièrement en mathématiques et en histoire-géographie, car les enseignants utilisent les titres des leçons destinées aux classes ordinaires pour préparer les EANA. On trouve par exemple en mathématiques un cours d'UPE2A sur les facteurs de divisibilité ; en histoire, l'enseignant introduit la fondation de Rome. C'est toujours pour l'enseignant l'occasion d'expliquer des substantifs qui appartiennent au lexique des disciplines, parfois éloignés de la langue courante. La civilisation romaine est un élément clé du programme de sixième en histoire ; cette leçon présente donc des repères essentiels sur lesquels s'appuient toutes les sciences humaines, ce qui en fait une thématique intéressante pour la préparation des élèves à la scolarité en France. En termes linguistiques, l'enseignant fournit aux élèves plusieurs pistes lexicales pour la compréhension :

hgCla/29052012

304	P	vous notez s'il vous plaît // en un /// la fondation (27s) comment
305		est-ce qu'on appelle ça en français > / vous savez > / euh par
306		exemple la fondation / y a d'autres mots / quand : un : / une
307		personne / arrive au monde / comment est-ce qu'on appelle ça < //
308		quand quelqu'un arrive au monde / un bébé / J*** J*** P***
309	G	nascimento
310	P	nacimiento on dit comme ça en espagnol et en : en portugais non>
311		c'est la naissance > / la fondation c'est la naissance / c'est un
312		synonyme > / c'est / un nom qui veut dire la même chose / est-ce
313		que vous connaissez d'autres synonymes que ça < / quand on parle
314		de d'une histoire / quand on parle d'un peuple (4s) les origines /
315		maintenant on va changer / on a parlé d'un- d'une personne / qui
316		arrive au monde la naissance / la fondation pour une civilisation et

⁷⁸ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/platformResources_fr.pdf

317		les origines pour un peuple / les origines ça veut dire d'où vient ce
318		peuple / pour > un arbre maintenant un arbre vous voyez tous un
319		arbre < / comme un sapin // où > sont > justement les origines de cet
320		arbre / où > où va-t-on les trouver / les origines de cet arbre / J***
321	G	sous la terre
322	P	sous la terre / effectivement / comment est-ce qu'on appelle ça <
323	G	XXX
324	P	ra- // les racines / ce sont les racines d'accord > / alors nous on va
325		aller aux racines / de la fondation de Rome

Le professeur explique le mot « fondation » en prenant un exemple dans la vie courante et en demandant aux élèves de deviner le mot « naissance ». Le terme émerge en langue portugaise et sera immédiatement traduit par l'enseignant. L'enseignant introduit les mots en contexte « quand on parle de d'une histoire / quand on parle d'un peuple » (287) et le nom « origine » a été expliqué avec une périphrase adaptée au niveau des élèves « ça veut dire d'où vient ce peuple » (287). Le terme « racine » est amené avec une référence à un arbre, donc au lexique courant, connu des élèves. Ce long extrait permet de montrer que les EANA ont été exposés à quatre synonymes, « naissance », « fondation », « origine » et « racine » dont les deux derniers relèvent d'une langue plutôt savante, celle de l'école (sans compter « synonyme », vocabulaire scolaire s'il en est).

On remarque que dans ces moments d'élucidation des termes écrits de la leçon, l'oral de la classe d'accueil reprend mais aussi décompose les procédés transdisciplinaires de formation des titres de manuels.

Retenons à présent quelques exemples des procédés relevés par V. Spaëth (2008) dans les corps des leçons de manuels (p. 95-96) :

- la dénomination avec des formes pronominales (s'appelle, se nomme)
- formes impersonnelles (on appelle, il y a)
- importance de la passivation
- de la caractérisation (les relatives avec dont)
- du procédé anaphorique (Lis ces mots et recopie-les)
- cataphorique
- pronominalisation (Où se passe cette histoire ? Qui en est le héros ? Est-il différent des autres ?)
- les formulations de l'hypothèse (Combien de rectangles pourrait-on découper ? à ton avis, à ton tour, selon toi)
- conséquence et condition (si, alors, si et seulement si)

Au niveau phrastique :

- t euphonique
- question avec inversion du sujet
- question indirecte
- question rhétorique
- pronoms adverbiaux en et y
- gérondif dans l'enchaînement des tâches

Au niveau textuel :

- connecteurs chronologiques, logiques, argumentatifs

Ces formes grammaticales sont plus présentes à l'écrit que dans l'oral didactique des cours en structure d'accueil et en classe ordinaire. Mais on remarque d'emblée que V. Spaëth a rencontré de nombreuses occurrences de relatives introduites par « dont », type de subordonnée qui ne fait pas partie du registre de langue des élèves, même natifs et qui relève plutôt de l'écrit. Dans notre corpus oral, nous avons rencontré dix occurrences du relatif « dont », en totalité prononcés par les enseignants de mathématiques et d'histoire (aucune occurrence n'apparaît en cours de français). La grande majorité émerge en classe ordinaire (huit sur dix). Mais les deux relatives utilisées en classe d'accueil, le sont par des professeurs de mathématiques, l'un débutant avec les EANA (l'enseignant a accepté de s'occuper de la classe sans formation ni expérience), l'autre aguerri (avec plusieurs années d'expérience dans la formation des élèves allophones et une réflexion sérieuse sur les contenus à enseigner). Le faible nombre d'occurrence ne permet pas de dire que les relatives introduites par « dont » sont d'un usage fréquent dans l'oral scolaire mais les apparitions en mathématiques peuvent laisser penser qu'elles participent du discours disciplinaire. Selon V. Spaëth, ces formes complexes, qui sont nécessaires aux EANA pour la compréhension des manuels (comme le gérondif, la nominalisation, les attributions, le générique), interviennent tardivement dans les progressions de FLE sur lesquelles s'appuient les enseignants de FLS en classe d'accueil. Nous voyons avec cet exemple du pronom « dont » que, même s'il n'est pas très fréquent dans l'oral des enseignants, il apparaît déjà en mathématiques en classe d'accueil. L'analyse de ces formes linguistiques dans la troisième partie.

Certains auteurs, comme J.-M. Zakhartchouk (2007), pensent qu'un travail sur les codes de la langue scolaire écrite serait profitable à tous les élèves, même natifs, pour travailler sur

la compréhension des consignes transversales et sur les concepts afin de leur donner accès à « la formulation experte attendue » (Spaëth, 2008, p. 99). C'est ce que préconisaient dès les années 1970 une équipe de recherche de l'INRP en proposant de travailler sur les niveaux de formulation, définis ainsi par A. Giordan et G. De Vecchi :

Un niveau de formulation est déterminé par une somme de connaissances nécessaires pour construire un énoncé [...]. Il s'agit donc d'un énoncé correspondant à un seuil que l'on atteint. C'est en première approximation un certain niveau d'abstraction (A. Giordan et G. De Vecchi, 1987, cité par G. Vigner, 2009, p. 178).

La formule a été reprise par G. Vigner dans le cadre de l'enseignement du FLS, étudiant les différences de formulation entre le niveau CM et la fin du collège. Nous reprenons un exemple développé par G. Vigner (2009), en SVT et en histoire-géographie pour montrer que ces deux disciplines présentent une progression différente dans les niveaux de formulation. Au cycle 3 en SVT, les titres prennent souvent la forme d'une question « Qu'est-ce qu'une éruption volcanique ? » tandis qu'en troisième les titres sont nominalisés « L'activité interne du globe - Les séismes ». On note une évolution dans la formulation avec des marqueurs grammaticaux très différents. En histoire, G. Vigner indique que dès l'école primaire, les titres utilisent la nominalisation ; il cite par exemple au sujet de l'industrialisation au XIX^{ème} siècle : « La révolution des transports » pour le cycle 3 et « L'essor des transports » en troisième. Cette discipline exige donc un effort de conceptualisation très tôt dans la scolarité et c'est dans le corps de la leçon d'histoire ou de géographie, que la différence sera visible avec le nombre de détails qui seront apportés à l'élève et dans la « démultiplication lexicale » (p. 158).

On peut rapprocher ces niveaux de formulations dans lesquels les élèves doivent progresser au cours de leur scolarité, de ce que V. Spaëth (2008) appelle l'« interdiscours » par analogie avec « interlangue » qui correspond à des « formulations « intermédiaires », qui conduisent (éventuellement) vers les formulations expertes, généralement attendues à l'écrit. L'élève ne débouche pas immédiatement (ou pas du tout) sur l'énoncé « Depuis les années 1950, une urbanisation très importante a provoqué l'étalement des villes » (manuel de géographie 4^e). Sans doute devra-t-il passer par du « connu », la notion de banlieue par exemple... » (p. 80-81).

Il serait intéressant d'observer les formes que prennent à l'oral ces interdiscours lorsque les EANA commencent à prendre la parole. Ces interventions sont-elles de nature différente en classe d'accueil et en classe ordinaire ? Notre corpus ne le permet pas, dans la mesure où l'ensemble de nos enregistrements de classe ordinaire a montré que les EANA scolarisés depuis moins de deux ans en France ne prenaient presque pas la parole en classe ordinaire ; le corpus limitera donc, de fait, cette analyse aux prises de parole en structure d'accueil et aux quelques interventions sollicitées en classe ordinaire. On se demandera également comment les enseignants accueillent cet interdiscours ? Quel étayage est apporté ? Quels types d'erreurs sont corrigées (ou non) par les professeurs ?

Pour illustrer ce concept, et avant l'analyse des occurrences qui interviendra dans la troisième partie, donnons un exemple issu de nos enregistrements. Lors d'un cours de mathématique pour des élèves EANA, le professeur cherche à récapituler avec les élèves les noms des verbes pour exprimer l'action réalisée lors des quatre additions ; apparaît alors un verbe qui n'est pas utilisé au collège :

mathCla/11042013

96	P	A*** rappelle-nous la somme c'est: / le résultat de >
97	-F	la somme c'est / le / résultat de
98	P	la somme c'est le résultat de quoi / quelle opération
99	F	division
100	G	division
101	P	non
102	G	comment on dit comment on dit
103	P	ah quand vous m'aurez tout dit on va sûrement trouver la bonne hein
104	-G	c'est:: [/ le plus comment ça s'appelle
105	G	[euh
106	P	oui ben le plus comment ça s'appelle
107	G	multiplition
108	F	multiplication
109	G	sommer
110	P	oui sommer / comment on dit en français sommer /
111		a-ddi- [tio-nner //
112	G	[ouais addition
113	F	[ah oui addition
114	G	addition soustraction
115	P	alors la somme / c'est le résultat de [l'a-ddi-tion / / si tu penses à
116		sommer
117	Cl	[a-ddit-ion
118	P	c'est déjà bien / bon

Après quelques tâtonnements à la suite de la question « la somme c'est: / le résultat de> » (96), un élève finit par construire le verbe « sommer » en ajoutant un suffixe verbal au substantif « somme » utilisé par l'enseignante. Le réflexe morphologique montre que cet élève a bien intégré le système de formation des verbes avec le suffixe - er à partir d'un

nom, mais la réponse est erronée pour des questions d'usage. C'est finalement l'enseignante qui induira la réponse en donnant les deux premières syllabes en (111) « a-ddi- », ce qui permettra aux élèves de retrouver le verbe connu. Mais l'intérêt de cet exemple réside dans la réaction de l'enseignant face à l'apparition de cette réponse « sommer ». Le professeur valide en 110 « oui sommer » adoptant une méthodologie de professeur de langue dans son questionnement : « comment on dit en français sommer ». À aucun moment, l'erreur de l'élève n'est notifiée, la démarche est validée à deux reprises en 110 « oui sommer » et en 115-118 avec la phrase « si tu penses à sommer [...] c'est déjà bien ». L'interdiscours de l'élève est accepté car l'enseignante est consciente du niveau linguistique de l'élève et étaye en tenant compte de son niveau réel. Les mêmes phénomènes de discours peuvent être interprétés comme des « infractions à la norme dans le sens de transfert de structure ou interférences ; ou alors, au contraire, comme variétés de contact ou créations langagières » (Lüdi et Py, 2003, p. 107). On peut faire l'hypothèse que ce type de traitement de l'erreur peut favoriser les tentatives de participation des élèves.

1.3.1. Enseigner les discours disciplinaires : les mathématiques

À l'oral, cet interdiscours ne peut trouver sa place que dans des contextes particuliers où les élèves peuvent prendre la parole. Les travaux sur les discours disciplinaires développés ces dernières années ne doivent pas faire oublier que les échanges scolaires sont définis par des fondamentaux communs qui donnent aux discours scolaires leur spécificité. Les échanges en classe sont d'abord régis par un contrat didactique ; G. Brousseau est à l'origine de cette notion qu'il définit comme « ces habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et ces comportements de l'élève attendus par le maître » (1980, p. 181, cité par De Pietro *et al.*, 1989, p. 5). En situation institutionnelle, ce contrat est généralement implicite du fait des habitudes scolaires que les élèves ont acquises.

Pour C. Cortier et R. Bouchard (2007), l'autre point commun des échanges en classe repose sur « les formes scolaires “à la française” du cours dialogué » (p. 116) considérant que le « cours dialogué » est la modalité la plus fréquente des interactions scolaires. F. Peutot (2008) le définit comme « une pratique de classe où l'enseignant détenteur du savoir présente son cours en s'appuyant sur des participations réduites et ponctuelles d'élèves » (p. 89). Selon la sociologue de l'éducation A. Barrère (2002), le cours dialogué n'est qu'une déclinaison du cours magistral ; il répondrait aux représentations des

enseignants qui continuent à penser qu'un cours silencieux n'est pas un bon cours (p. 96) ; il reste néanmoins le plus répandu selon F. Peutot (p. 93) et commun à l'ensemble des disciplines. C'est dans ce contexte interactif que C. Cortier et R. Bouchard (2006) complètent les caractéristiques des interactions lors du cours dialogué ; elles sont :

- polylogales du fait du nombre important de participants qui ont des droits et des devoirs particuliers ;
- longues et (préalablement) organisées : elles sont plus longues qu'une conversation ordinaire donc exigent une organisation globale, repérable par tous ;
- inégales et complémentaires : l'adulte « dominant » a également des droits et des devoirs ;
- oralographiques : le discours est précédé, accompagné, organisé et suivi par de l'écrit (p. 113-114).

Une fois posés les points communs, revenons à ce qui différencie les discours de chaque discipline. S'appuyant sur les discours écrits que les élèves doivent produire, L. Le Ferrec (2011) distingue les tâches discursives exigées par chaque matière en fonction de la « nature des opérations langagières et cognitives impliquées dans le traitement des objets de connaissance » :

- « en mathématiques, l'élaboration d'un raisonnement s'appuie sur la connaissance des propriétés et des objets mathématiques » ;
- « en histoire-géographie, une synthèse de documents implique des compétences de lecture et d'interprétation graphique comme les tableaux, les courbes ou les diagrammes » ;
- « en français, la compétence rédactionnelle fait intervenir des savoirs métalinguistiques et des connaissances sur les objets du discours » (p. 146).

Les didacticiens parlent souvent du langage mathématique comme un discours universel ; c'est en partie pour cette raison que l'on considère que les compétences des élèves y seront facilement transférables ; aussi les circulaires pour la scolarisation des EANA préconisent-elles de les intégrer le plus rapidement possible en cours ordinaire de mathématiques. Cette idée doit pourtant être nuancée ; J.-C. Beacco (2010) précise que pour être enseignés, ces codes doivent être « verbalisés » :

Bien des connaissances peuvent aussi s'exprimer dans des systèmes sémiotiques qui leur sont propres et qui font peu intervenir le langage : écriture opératoire, calcul,

symboles, formules, données chiffrées, cartes, schémas, figures, photographies... Ces codes sont autonomes mais ils ont besoin d'être verbalisés pour la discussion, le commentaire ou l'enseignement (p. 7).

C'est pourquoi, à partir des années 1980, on s'interroge sur les difficultés langagières des élèves en échec scolaire ; c'est D. Dacunha Castelle qui relève dans un *Rapport de la Mission de réflexion sur l'enseignement des mathématiques* publié en 1989, les difficultés proprement linguistiques de production et de compréhension d'énoncés de l'école primaire au collège (Le Ferrec, 2011, p. 69). Émerge alors l'idée que c'est ce « mélange de la langue française ordinaire et de signes cabalistiques » (Duvert, 2002, p. 25) qui pourrait induire des difficultés pour la compréhension et l'oralisation. C. Noyau et D. Vellard (2004, p. 61) affirment que 80 % des difficultés des élèves sont en fait des difficultés linguistiques et non mathématiques car « même si le concept mathématique sous-jacent n'est pas très compliqué, il faut beaucoup de sophistication linguistique pour pouvoir accéder à la gamme des formulations potentielles en langue naturelle » (p. 60). Cette barrière linguistique ne permet pas aux élèves d'accéder au problème mathématique.

L'autre grande particularité du discours mathématique réside dans la polysémie des termes (voir l'exemple cité ci-dessus avec le mot « milieu »). V. Spaëth (2008) estime que la difficulté lexicale se concentre « moins dans la spécificité (*numérateur, isocèle*, etc.) que dans la gestion de la polysémie de mots courants (*facteur, figure, sommet*, etc.) » (p. 84) car même la ponctuation prend un sens différent en mathématiques (p. 92). Selon cette auteure, l'économie langagière particulière aux mathématiques se résumerait dans :

- le caractère général des déterminants,
- l'organisation temporelle,
- le système adverbial,

que l'élève doit apprendre à situer dans un univers mathématique (p. 85).

Du point de vue de la compréhension, pour R. Tomassone et M. Le Gall (1997), les caractéristiques du langage mathématique sont non seulement « l'usage de mots du vocabulaire courant dans un sens spécifique » (p. 88) mais aussi la complexité syntaxique « phrases longues, forte densité de l'information » :

Un objet mathématique est rarement indépendant d'un autre objet, il ne peut être déterminé qu'en fonction d'autres objets : ainsi un cercle est déterminé par son centre et un point, la parallèle à une droite passe par le point dont elle est issue et la

droite en question. Il en résulte une grande complexité syntaxique des groupes nominaux dans lesquels les prépositions jouent un rôle fondamental et spécifique (p. 89)

Cette complexité fait dire à F. Reynes (1993) que le langage mathématique « n'est pas tellement fait pour être parlé, il est fait pour être utilisé par écrit » (p. 22).

Du point de vue de la production orale des élèves, R. Tomassone et M. Le Gall affirment que les élèves peuvent posséder des savoir-faire sans les savoir-dire correspondants :

Pour l'élève, une chose est de faire des mathématiques, une autre est de présenter et de faire évaluer ce qu'il fait. Ainsi, un élève de sixième peut être capable de savoir construire le symétrique d'une figure par rapport à une droite sans pouvoir exprimer de façon précise et dans des termes adéquats le processus suivi (p. 89).

C'est pourquoi, elles proposent de travailler en interdisciplinarité français-mathématiques pour comprendre et classer les différentes tâches des consignes mathématiques, avec des exercices comme :

- entoure les verbes qui indiquent ce que l'on doit faire ;
- souligne les noms qui complètent les verbes entourés ;
- écris la liste de tout ce que tu as à faire pour répondre à cet exercice (p. 91).

Pour mettre en place ce type de travail, les enseignants de mathématiques « doivent admettre que le travail de la langue est partie intégrante de leur enseignement » (p. 105).

Dans les années 1990, les didacticiens affirment la nécessité de ce travail sur le langage mathématique :

Pour que le langage mathématique puisse se constituer en outil il faut non seulement l'utiliser en tant qu'outil mais également l'étudier en tant qu'objet, aussi bien dans son fonctionnement interne que dans ses relations de sens avec la langue usuelle (Reynes, 1993, p. 22).

Pour entraîner les élèves à manipuler ce discours spécifique, les enseignants passent souvent par la géométrie, comme le montre l'exemple de notre corpus où le professeur propose aux élèves de sixième ce qu'elle appelle des exercices de vocabulaire, comme suit (Marlaval et Courbon, 2005, p. 197) :

45 La bonne phrase
Dans chaque cas, décrire la figure ci-dessous :

(d)

a. en utilisant le mot *médiatrice* ;
b. en utilisant le mot *symétrique* ;
c. en n'utilisant ni le mot *médiatrice*, ni le mot *symétrique*.

Selon C. Cortier et R. Bouchard (2007), les manipulations géométriques seraient une bonne introduction à la verbalisation avec les EANA car elles « facilitent les acquisitions langagières et disciplinaires » (p. 113) et permettent « d'apprendre aussi la langue [...] par la précision et la rigueur attendues, une éducation à l'effort et une propédeutique à la formulation du raisonnement, pour la construction d'un langage intérieur » (p. 117).

En effet, K. Millon-Fauré (2011) a récemment montré que les difficultés des élèves pour maîtriser les discours disciplinaires pouvaient mettre en péril leurs capacités à progresser dans l'acquisition des savoirs. Après avoir fait passer des tests de mathématiques à des élèves migrants et à des natifs, elle a observé que les premiers obtenaient des résultats moins élevés, mais surtout que le nombre d'années passées en France n'apparaissait pas comme : « un paramètre pertinent pour améliorer le niveau en mathématiques des élèves » (p. 117). Ses recherches montrent aussi que les élèves qui ont une bonne maîtrise de la langue usuelle ne sont pas forcément avantagés pour comprendre les mathématiques ; au contraire, certains élèves débutants en français, dont les enseignants pourraient penser qu'ils auront des difficultés, peuvent très bien réussir en mathématiques (p. 118-119). D'après ses observations, l'acquisition de la langue courante peut se faire très rapidement :

Cet apprentissage qui se déroule essentiellement dans la rue ou dans la cour de récréation, se révèle parfois terriblement rapide et efficace : en à peine quelques mois, certains élèves parlent français... ou plus exactement parlent le français de la rue... Mais une fois ces connaissances acquises, les progrès s'arrêtent : ils ne s'étendront pas à la langue de scolarisation ou à la langue spécifique aux mathématiques (p. 267).

Elle préconise donc de réorienter les objectifs du cours de mathématiques en présentant des problématiques comparables à celles proposées dans les classes ordinaires tout en centrant les objectifs sur les enjeux langagiers : il faudrait adapter « le milieu » c'est-à-dire le contexte de prise de parole de manière à encourager les interactions (p. 490), à anticiper les difficultés (p. 491) et adapter le temps didactique. En effet, les élèves ont besoin d'un temps d'exposition assez long et répété aux notions abordées de manière à les assimiler (p. 492) ; en comparaison, les natifs ont subi un enseignement qui revient sur les mêmes thématiques depuis le début de leur scolarisation.

Le quotidien de la classe ne permet pas toujours à l'enseignant d'avoir conscience de ces difficultés langagières ; pourtant, R. Duvert préconisait déjà en 2002 d'utiliser l'oral en

cours de mathématiques (p. 25). Il précisait aussi que l'oral des élèves est difficile à évaluer, préoccupation commune aux enseignants de mathématiques et de français. C'est peut-être pour cette raison que le cours dialogué reste la pratique la plus commune dans les classes ; cet oral co-construit ne donne pas lieu à une évaluation, si ce n'est la traditionnelle « participation » parfois évoquée dans le bulletin trimestriel des élèves. D. Leroy et J.-P. Collegia (2004) rappellent que dans l'organisation temporelle des cours la plus fréquente, à savoir :

- la présentation du savoir (institutionnalisation),
- une part nulle laissée à la validation,
- une proportion très faible et symbolique laissée à la formulation,
- des exercices d'application qui représentent l'action,

la pratique de la langue « reste limitée à la compréhension [...] largement facilitée par les reformulations de l'enseignant donnant l'illusion d'une fluidité de communication dans un langage disciplinaire » (p. 5). Dans ce processus langagier, les interventions des élèves sont tellement cadrées par celles de l'enseignant que lorsque la parole de l'élève parvient à se glisser dans l'interstice discursif préparé par le professeur, tous considèrent que l'acte communicatif est réussi. Or il ne s'agit que de remplir, souvent par un terme isolé, un « trou » dans le discours de l'enseignant, comme dans les traditionnels exercices à trous.

1.3.2. Enseigner les discours disciplinaires : l'histoire-géographie

L'histoire-géographie est probablement l'une des disciplines les plus concernées dans les pratiques interactives par ces échanges rapides entre enseignant et élèves auquel le récit historique se prête bien.

Mais jusqu'à présent, les historiens et les géographes se sont peu interrogés sur les discours propres à cette discipline. Alors que les mathématiques sont considérées comme une science bien assurée du côté des savoirs de référence, en histoire-géographie, on s'interroge encore sur « quoi enseigner ? » : on se demande quel type de géographie enseigner et la proximité de l'histoire engendre des questions de tri des contenus à enseigner. Le didacticien de l'histoire H. Moniot (1993) déclare : « L'histoire, c'est, non pas tout ce qu'on veut, mais du moins beaucoup de choses, quasiment sans rivage » (p. 35). De fait, l'histoire-géographie n'a pas donné naissance à des exercices propres à la discipline et n'a fait qu'emprunter les exercices académiques comme la

dissertation, l'exposé ou le commentaire aux autres disciplines (p. 36). Les spécialistes prennent parfois leurs références chez les didacticiens des mathématiques comme G. Brousseau ou du français comme M. Laparra (Moniot, 1993, p. 190). On est alors en droit de se demander : qu'est-ce qu'enseigner l'histoire-géographie au collège ? Les spécialistes s'accordent pour dire que l'objectif est d'abord de faire changer les représentations (Desplanques, 1994, p. 81 ; Hugonie, 1992, p. 40). Cette notion de représentation, familière aux enseignants de « civilisation » en FLE, a fait l'objet de débat autour de l'enseignement de l'histoire dans les classes européennes. L. Gajo (2000) affirme que l'histoire est une discipline « particulièrement sensible au point de vue, à la perspective énonciative et donc à la subjectivité » et explique que « les défenseurs du choix de cette DNL revendiquent les bienfaits d'un décentrement (national, régional, social) à travers la présentation d'événements dans plusieurs perspectives, apportées par une diversité de langues et de sources » (p. 53). Pourtant, un enseignement de l'histoire qui amènerait les élèves à une véritable décentration devrait être pratiqué par un professeur particulièrement bien formé dans les deux langues-cultures en jeu. Il ne semble pas que le mode de formation actuel des enseignants de collège atteigne une telle exigence. Bien souvent, les professeurs d'histoire-géographie n'ont eux-mêmes pas de connaissances sur l'enseignement de leur discipline dans d'autres régions du monde. Plus encore, pour les EANA, le cours d'histoire-géographie prend la forme d'une décentration brutale et sans possibilité d'échanges sur les implicites de la discipline, les valeurs de l'école française et ce nouveau point de vue sur le monde. En outre, certaines tentatives pour « intégrer » l'élève dans la classe peuvent produire l'effet inverse. R. Bouchard et C. Cortier (2006) jugent que l'élève étranger ne sera pas forcément valorisé si l'enseignant lui pose une question sur son pays d'origine à laquelle il ne sait pas répondre. Motivée par un désir de donner une chance à l'élève de participer aux échanges, la question risque de se transformer en dévalorisation pour l'élève ou dans tous les cas de le positionner comme « l'étranger » de la classe. J. Berque écrivait dans son rapport de 1985 : « on sous-estime les effets néfastes que produisent des interventions dictées par les meilleures intentions, mais faites parfois sans une réflexion et une compétence suffisantes » (p. 37). En effet, rares sont les didacticiens de l'histoire-géographie à s'être interrogés sur l'oral des élèves pendant les cours ; G. Hugonie développe un petit paragraphe dans son livre

Pratiquer la géographie au collège (1992), dans lequel il explique la réticence des élèves natifs à prendre la parole par l'attitude des camarades :

En 6^e et en 5^e, en particulier, bien des réponses orales sont provoquées par le simple désir de concurrencer un camarade, voire de le contredire [...] En 4^e et 3^e, au contraire, on n'ose pas répondre, de peur de se tromper, de parler devant les autres, souvent très critiques (p. 47).

Si ces remarques sont en effet justifiées par les observations de terrain, elles restent incomplètes et ne prennent pas en compte les différences de position des participants aux interactions.

Alors quelles sont les spécificités linguistiques pour l'enseignement de l'histoire-géographie ? R. Guyon (2011b, p. 20) s'est interrogé sur le « français de l'histoire-géo » et résume ainsi les problèmes posés par le discours de la discipline : abondance de l'information et des documents exploités en classe, importance de l'abstraction et, en termes de formes grammaticales, il repère, comme V. Spaëth, l'utilisation fréquente de la voix passive et de la substantivation.

1.4. Qui enseigne les discours des disciplines?

L'ensemble de ces discours disciplinaires qui doivent être progressivement approchés par les élèves pose la question de savoir qui doit se charger de ces enseignements. V. Spaëth (2008) estime qu'« il est difficile de repérer les experts de ces domaines : est-ce le professeur de la discipline ou le professeur de français ? » (p.63-64). Rappelons les réponses obtenues dans nos questionnaires en interrogeant les intéressés : 51 % des enseignants considéraient que la langue des disciplines devait être enseignée par les professeurs de classe d'accueil et 27 % pensaient que cette tâche incombait à tous les enseignants de l'équipe. D. Leroy et J.-P. Collegia (2004) estiment, pour le premier degré, qu'il ne peut pas y avoir de « partage strict entre maître de la classe ordinaire et maître FLS » (p. 4). C'est J.-L. Chiss qui apporte une réponse en 2001 lors de la présentation du livret *Français langue seconde* :

Le travail sur le lexique et sur l'organisation syntaxique d'un discours de discipline au sein des enseignements disciplinaires doit être réalisé par le professeur de la discipline. En revanche, il me semble que les grandes orientations qui traversent la langue et qui sont en rapport avec la structuration mentale de l'élève font partie des

tâches du professeur de français, qui peut trouver des éléments concrets de travail (Bertrand *et al.*, p. 65).

Et J.-C. Beacco confirme en 2010 que la question de la langue :

est, comme cela a été montré, au cœur même de la transmission et de l'acquisition des connaissances et, à ce titre, elle constitue une responsabilité spécifique des enseignants de disciplines et non une annexe de l'enseignement de la langue comme matière (Beacco *et al.*, 2010, p. 18).

Cette idée soulève celle de la responsabilité de l'évaluation des EANA : comment savoir à quel moment débiter l'intégration en classe ordinaire ? N. Auger pense que la tendance à considérer le professeur de FLS comme un expert dégage les autres enseignants de la responsabilité de la formation des EANA. Or, très souvent, les enseignants de toutes matières ne sont pas satisfaits du niveau acquis par les élèves en un an (2010, p. 23). Les rapporteurs de l'Inspection générale (2009) font le même constat : « L'intégration partielle dans la classe ordinaire est trop souvent une intégration de principe qui fait de l'élève un témoin passif, son degré de maîtrise du français ne lui permettant pas de suivre le cours » (p. 122). En réponse à cette difficulté du terrain, N. Auger (2010) propose d'exiger le niveau B1 du CECR pour tout « retour de l'ENA en classe ordinaire » (p. 23). Cette solution ne semble pourtant pas en accord avec la réalité du terrain : les élèves qui débutent en classe ordinaire ont très rarement atteint ce niveau dans tous les domaines de compétence ; respecter ce principe reviendrait à engorger les structures d'accueil et à y retenir des élèves qui n'arriveront qu'au bout de plusieurs années à un tel niveau. En outre, les référentiels du *CECRL* ne prennent pas en compte la langue de scolarisation, ce qui pose un problème de validité de l'évaluation. Le niveau en compréhension orale est important pour les EANA et dans le *CECRL* « on ne voit pas de descripteurs prévus pour A1 et A2 en matière de compréhension de l'oral en tant qu'auditeur » (Verdelhan-Bougade, 2007b, p. 13). L'autre solution préconisée par les rédacteurs du rapport de l'Inspection générale (2009, p. 122) réside dans la nécessaire collaboration entre le professeur de FLS et l'équipe de la classe ordinaire afin de mettre en place « des mesures relatives aux contenus » enseignés, mais d'après G. Vigner (2001) cette répartition des tâches n'est pas évidente (p. 104). En effet, dans les établissements, tous les enseignants ne sont pas prêts à prendre en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers ; lors de nos observations, un chef d'établissement a révélé que la direction choisissait, en accord avec les équipes

volontaires, deux classes de chaque niveau pour intégrer des EANA dans les meilleures conditions. La question de la formation des enseignants réapparaît ; A. Berrier (2003) rapporte qu'au Canada, les professeurs de structures d'accueil bénéficient de cours de plusieurs matières afin de pouvoir introduire dans leurs progressions des éléments des discours disciplinaires. On peut également souhaiter que la formation s'adresse aux enseignants de toutes matières qui accueilleront des élèves allophones.

1.5. Que disent les programmes des « autres disciplines » sur l'oral scolaire ?

1.5.1. Les discours disciplinaires dans le *Français langue seconde* (2000)

Si la parution du premier texte programmatique pour le FLS apporte pour la première fois de nombreuses réponses aux enseignants, la question des discours disciplinaires y est quasiment éludée ; un petit paragraphe, page 10, lève cependant quelques doutes : les discours disciplinaires seront étudiés avec les enseignants de chaque matière tandis que le professeur de FLS pourra préparer les élèves aux caractéristiques linguistiques de français de scolarité (« C'est au sein même des différentes disciplines que les élèves allophones apprennent à décoder l'implicite, à comprendre et à formuler des énoncés qui conviennent » et « Un entraînement à la lecture des différentes structurations dans les textes (comparaison/contraste, cause / effet, problème / solution, liste des descriptions et leur explicitation) prépare, en cours de français langue seconde, une lecture plus efficace des énoncés spécifiques aux différentes disciplines »). V. Spaëth (2008) analyse ce choix des rédacteurs à la lumière des conceptions dominantes à la fin des années 1990 sur l'enseignement du français : « ces questions apparaissent comme générales et non spécifiques à la situation des apprenants en FLS » (p. 83) ; à la suite des programmes publiés en 1996, la notion de « maîtrise de la langue » conduit l'ensemble des réflexions pour aider les élèves en difficultés. Les documents plus récents n'apportent pas d'informations plus approfondies sur le sujet.

1.5.2 Les discours disciplinaires dans les circulaires (2002 et 2012) et le site Éduscol

En 2007, les professeurs de mathématiques s'interrogeaient sur le contenu de la circulaire de 2002 : « Le mystère reste entier, que doit-on faire en cours de mathématiques ? » (Blanchard, *et al.*, p. 8).

En octobre 2012, les ressources publiées sur le portail Éduscol quant à l'organisation de la scolarité des élèves allophones ne sont pas plus précises : « L'apprentissage de la langue orale et écrite, est, par conséquent, du ressort de l'ensemble de l'équipe, chaque matière se centrant sur ses particularités » (p. 29) et « Le professeur de FLS doit aussi pouvoir travailler avec ses élèves les langages des différentes disciplines en amont des cours ordinaires » (p. 50). La circulaire renouvelée à la même date ne nous renseigne pas plus ; la seule allusion aux autres disciplines réside dans la réaffirmation d'un travail sur la langue non coupée de la pratique : la « langue instrumentale des autres disciplines [...] ne saurait être enseignée indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même ». Voyons si la consultation des programmes plus complets de mathématiques et d'histoire-géographie apporte davantage d'informations.

1.5.3. Quelles préconisations pour les élèves de FLS dans les programmes de mathématiques ?

Dans les textes concernant l'enseignement des mathématiques au collège, la question de la langue est traitée avec attention. L'introduction commune aux cultures scientifiques précise que l'enseignement des mathématiques participe à la maîtrise de la langue, en particulier l'oral (p. 3). Les rédacteurs ont également inséré un paragraphe d'ordre très général sur l'enseignement en langue étrangère (p. 8) :

Travailler avec des documents en langue étrangère est à la fois un moyen d'augmenter le temps d'exposition à la langue et une ouverture à une autre approche des sciences. Les outils (textes, modes d'emploi, images légendées, cartes, sites...) doivent être adaptés au niveau des élèves.

C'est aussi l'occasion d'un enrichissement mutuel entre les enseignements linguistiques, scientifiques et technologiques.

Mais ces recommandations interviennent sans que l'on sache à quel type de classe elles sont destinées. Les rédacteurs ont-ils cédé à la vogue actuelle sans pour autant croire aux bienfaits des mathématiques en langue étrangère pour tous ?

Le préambule commun à tous les niveaux du collège présente « les mathématiques comme discipline d'expression » qui « participent à l'enrichissement de l'emploi de la langue par les élèves » (p. 9) en accordant une place importante à l'oral « (articuler et formuler les différentes étapes d'un raisonnement, communiquer, argumenter à propos de la validité

d'une solution) » (p. 11) ; on note une véritable réflexion dans cette matière sur l'utilisation de langue, tandis que les programmes des autres matières ne contiennent de développement ni sur la langue dans la discipline, ni sur l'oral. Les travaux personnels à la maison sont également considérés comme des activités devant favoriser l'expression personnelle des élèves (p. 12).

Mais les enseignants qui reçoivent des élèves allophones ne trouveront pas de réponses à leurs questions dans ces programmes car les recommandations restent très générales ; il n'y est jamais question d'élèves allophones.

1.5.4. Quelles préconisations pour les élèves de FLS dans les programmes d'histoire-géographie?

Le programme d'histoire-géographie montre moins d'intérêt pour la maîtrise de la langue. Bien que l'idée soit présente dans le préambule (« l'histoire-géographie comme les autres matières contribue à la validation du socle dont maîtrise de la langue », p. 1), on devine dans cette phrase la nécessité d'être en accord avec le *Socle commun*. En effet, le seul autre passage qui fasse référence au travail sur la langue réside dans une phrase isolée : « L'analyse de documents et la maîtrise de l'expression écrite et orale concernent toutes les parties du programme » qui est copiée à l'identique pour chaque niveau, sans explication supplémentaire, détachée de tout savoir disciplinaire.

Par ailleurs, aucun terme ni expression ne viennent faire allusion au fait que tous les élèves présents dans les classes ne seraient pas encore francophones ; le français est présenté implicitement comme la langue maternelle de tous les élèves.

Dans les documents d'accompagnement toutefois, les recommandations concernant la maîtrise de la langue orientent les enseignants vers une collaboration avec les professeurs de français ; les enseignants d'anglais et d'allemand sont également cités dans le cadre d'une comparaison des différents systèmes démocratiques. Il n'y est jamais question de la langue, encore moins des langues des migrants. La France pays d'immigration est au programme de sixième sans que la question des langues parlées sur le territoire soit envisagée.

2. Les propositions des manuels pour l'enseignement des discours disciplinaires

2.1. Comment les manuels de FLS introduisent les discours disciplinaires ?

Entrée en matière (2005)

Le manuel *Entrée en matière*, dont le titre indique d'emblée la préoccupation de former les élèves à suivre des cours en classe ordinaire, propose pour chaque unité une page centrée sur un objectif interdisciplinaire intitulé « D'une matière à l'autre ». Ce travail porte sur des objectifs disciplinaires mais tisse également des liens entre les matières, comme dans l'unité 1 (p. 4) où la page « D'une matière à l'autre » introduit des savoirs utiles en mathématiques :

- lire et écrire les nombres de 20 à 99,
- lire et écrire les opérations algébriques,

mais aussi dans toutes les disciplines :

- nommer et utiliser les signes de ponctuation,
- se familiariser avec la place des mots dans la phrase.

Les premières unités sont consacrées en grande partie aux mathématiques (par exemple, l'unité 3 « Nommer les figures géométriques »). Puis le vocabulaire de base pour l'histoire-géographie et les sciences est présenté, notamment dans l'unité 5, avec :

- situer sur un planisphère et décrire le climat,
- nommer les instruments et les unités de mesure de la température (p. 46).

Une majorité des outils linguistiques pour les autres disciplines proposés dans ces pages interdisciplinaires est focalisée sur la compréhension des consignes écrites, point fondamental pour réussir sa scolarité au collège. Les activités n'entrent pas dans le détail des contenus disciplinaires : ce parcours prend rapidement un chemin plus large en se centrant sur deux aspects :

- la vie au collège avec des thèmes comme « Comprendre les règles de vie au collège » (unité 15, p. 118) ou le « Dossier d'orientation » (unité 17, p. 136) ;
- la langue de scolarité, utile dans toutes les matières sans être spécifiquement disciplinaires, suivant les recommandations des auteurs du livret *Français langue seconde* et du portail Éduscol : « Identifier le dialogue dans le récit et au théâtre » (unité 16, p. 124), « Apprendre à prendre des notes » (unité 26, p. 202) ou « La forme passive » (unités 11 et 29).

La grande originalité de ces pages réside dans la présence d'exercices de compréhension de l'oral scolaire en lien avec les disciplines. Dans l'unité 24, on propose par exemple d'écouter des phrases extraites d'un cours d'histoire lors d'un débat organisé sur le travail des enfants. Les élèves doivent identifier les actes de parole réalisés : ajouter une idée, faire une concession, demander de confirmer, etc. Puis les EANA participent à leur tour à un débat sur le même thème ; organisé en classe d'accueil, avec des élèves de même position dans la hiérarchie des places interactionnelles, ce travail permet aux élèves de se préparer à la prise de parole dans un contexte plus favorable.

On trouve également des exercices d'écoute de consignes orales à mettre en rapport avec des images de classe de physique-chimie (p. 142). Dans l'ensemble du manuel, ces activités restent peu nombreuses mais il s'agit du seul ouvrage qui présente ce type de travail ; dès lors, l'intérêt est grand pour les enseignants qui trouvent ici des exemples leur permettant de créer d'autres activités de compréhension orale pour leurs classes.

Dans le domaine de la production orale, outre le débat que nous avons évoqué ci-dessus, le manuel comprend une « Fiche méthode » pour « Faire un exposé » (p. 160) qui reprend les mêmes conseils que l'on peut trouver dans les livres pour les natifs « Présente le sujet/ thème, dis quel plan tu vas suivre » etc. mais l'originalité consiste dans une information complémentaire qui est donnée dans la troisième colonne du tableau dont nous reproduisons le premier rang :

Titre de la partie	Informations à donner	Comment le dire
Définition	De quoi veux-tu parler ? → Définis précisément le sujet/thème.	<i>Pour introduire le sujet, je vais/nous allons vous présenter...</i>

La colonne « Comment le dire » donne une indication précieuse pour les EANA avec un modèle de phrase correspondant à l'acte à produire ; ces modèles de phrases à prononcer marquent la distinction entre un manuel de français pour natifs et une présentation pour des élèves de FLS.

Français langue seconde (2012)

Ce manuel propose dans chacune des neuf parties qui le composent une double page intitulée « Vers d'autres disciplines ». Elles apparaissent dans l'ordre suivant :

- | | |
|--------------------------------|---|
| 1. Le cours de géographie | 6. Le cours de SVT |
| 2. Le cours d'histoire | 7. Le cours de technologie |
| 3. Le cours d'anglais | 8. Le cours d'éducation civique |
| 4. Le cours de mathématiques | 9. L'éducation musicale et les arts plastiques. |
| 5. Le cours de physique-chimie | |

L'ordre d'apparition des matières ne correspond ni à la circulaire (qui conseille d'intégrer en priorité les élèves en mathématiques et en langue vivante), ni à la réalité du terrain (dans les établissements, la musique, les arts plastiques et l'EPS font partie des matières privilégiées pour débiter en classe ordinaire, notamment pour ceux qui maîtrisent mal l'écrit). On note ici que l'EPS est absent de cette liste ; or, le vocabulaire et les discours propres à la discipline employés par les enseignants d'EPS (comme l'expression des consignes de sécurité ou des mouvements du corps) sont très importants pour l'intégration. La page sur les mathématiques arrive dans la quatrième partie du manuel (p. 78), après l'histoire et la géographie, alors qu'il s'agit également d'une discipline privilégiée d'intégration. On peut supposer que l'histoire-géographie a été positionnée au début de l'ouvrage à cause des difficultés linguistiques propres à cette matière. Pourtant, dans les établissements, rares sont les cas où l'on voit un élève allophone suivre un cours d'histoire dès le début de sa formation en français.

Du point de vue des contenus, la présence d'une seule double page pour chaque discipline entraîne une concentration des informations apportées aux élèves. Chaque module introduit la discipline par un chapeau explicatif, dont nous reproduisons trois extraits :

Le cours de mathématiques

*/**/** En cours de mathématiques, l'activité principale est la résolution de problèmes. Cette discipline vise à développer les capacités de raisonnement. [...] (p. 78)

Le cours d'histoire

//*/*/* L'histoire est une discipline qui tâche d'approfondir la connaissance du passé de l'humanité. Les historiens s'appuient sur des sources, c'est-à-dire des documents de différentes natures qui garantissent la vérité des informations transmises par les spécialistes. [...] (p. 42)

Le cours de géographie

//*/*/* La géographie décrit les mondes et ses caractéristiques. Cette discipline étudie les relations de l'homme et de son environnement, mais aussi les phénomènes physiques qui se produisent sur le globe terrestre. [...] (p. 24)

Ces phrases d'introduction sont de facture assez complexes et ne peuvent s'adresser aux élèves débutants (ce qu'indiquent les étoiles). D'ailleurs, les élèves savent généralement ce que l'on fait en mathématiques ; quant à ceux qui ont été peu scolarisés, ils ne pourront pas le comprendre à la lecture de cette phrase de niveau avancé.

Concernant le vocabulaire, la présentation du lexique des mathématiques se concentre dans un même encadré (fractions, équations, calcul, démonstration, etc.) en dehors de la pratique de la discipline elle-même, ce qui rend difficile l'appropriation des notions disciplinaires (voir les constats de K. Millon-Fauré).

En histoire, la page 43 présente *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* par Le Barbier, qui est un document dont la compréhension nécessite d'avoir atteint un niveau avancé. Or, l'objectif poursuivi n'est pas de lire et comprendre le document pour en tirer un enseignement en histoire puisqu'il arrive sans contextualisation historique, chronologique ou thématique et en dehors de toute problématisation.

En cours de français les élèves devraient apprendre à identifier et nommer plusieurs types de documents exploités en cours d'histoire-géographie : carte, photo, peinture, affiche, etc. Comme nous l'avons déjà noté, ce manuel ne propose aucun entraînement à la compréhension de l'oral dans les différentes disciplines.

Pour finir ce rapide tour d'horizon, comparons les activités des deux manuels de FLS dans leur présentation de la frise chronologique comme support du cours d'histoire. Dans le *Français langue seconde* (2012), on retrouve une phrase de définition en jaune.



Levet, 2012, p. 43

Outre que le niveau de langue est élevé, un tel résumé de la fonction de la frise chronologique aurait sa place en fin d'activité, après manipulation et comme trace écrite sur le cahier, par exemple. Ici, la frise nomme les époques sans les définir.

Dans l'encart d'*Entrée en matières* sur la frise chronologique, on note l'absence de définition. Les élèves sont plutôt amenés à manipuler la frise avec un travail de puzzle chronologique (ex. 5), en plaçant des personnages sur la frise et en complétant des phrases qui permettront de parler à partir du document (ex. 4).

4 Place les personnages suivants sur la frise ci-dessous et complète les phrases.

- Alexandre le Grand (356-323 av. J.-C.) gouverne la Grèce au ... siècle.
- Jules César (101-44 av. J.-C.) gouverne Rome au ... siècle.
- Christophe Colomb (1451-1506 apr. J.-C.) découvre l'Amérique au ... siècle.
- Louis XIV (1638-1715 apr. J.-C.) naît au ... siècle et meurt au ... siècle.

5 Mets dans l'ordre chronologique les parties de la frise.

1961 Gagarine, premier homme dans l'espace	1966 Armstrong, premier homme sur la Lune	1914 début de la Première Guerre mondiale	1917 Révolution russe	1918 fin de la Première Guerre mondiale
1989 chute du mur de Berlin	1991 première guerre du Golfe	2001 attentat du 11 septembre à New York	1939 début de la Deuxième Guerre mondiale	1945 fin de la Deuxième Guerre mondiale
				1957 traité de Rome : naissance de la Communauté économique européenne

Cervoni, Davin-Chnane et Ferreira-Pinto, 2005, p. 64

Ces activités seront certainement insuffisantes (la notion de frise est assimilée si elle est réalisée par les élèves au fil de leurs apprentissages historiques) mais ces exercices correspondent à la fois au niveau des EANA et à leurs besoins. Les enseignants pourront proposer aux élèves de réaliser la frise de la classe tout au long de l'année.

2.2. Un manuel de mathématiques pour les EANA : *Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones – Des outils français-maths (2007)*

Il existe un seul manuel de mathématiques pour les EANA ; il se présente comme un fichier photocopiable, très pratique pour faire travailler les élèves à des niveaux différents sur les mêmes notions. Les auteurs sont partis d'un constat réaliste : « Enseigner en CLA peut être déstabilisant pour un enseignant qui, généralement, a pour objectif d'amener un groupe d'élèves de même âge au même niveau respectant un programme précis. Ici, il n'y a ni programme ni hétérogénéité à gommer ! » (p. 10). Une progression précise a donc été élaborée dans cet ouvrage de façon à travailler avec l'ensemble du groupe sur un même objet d'apprentissage : « Le principe est que chaque thème doit concerner tous les élèves et donc se décline sur tous les niveaux du collège » (p. 10). Les chapitres proposés couvrent une large partie du programme du collège en fournissant des fiches par thèmes, de niveaux A, B, C, D ou E selon la classe dans laquelle chaque élève doit être intégré :

Progression géométrique	Progression algébrique
<ul style="list-style-type: none"> - Premiers éléments de géométrie - Les droites - Les quadrilatères - Les triangles - Les angles - Les transformations 	<ul style="list-style-type: none"> - Numération entière - Numération décimale - Addition et soustraction - Multiplication - Division et fractions - Proportionnalité, graphiques

Blanchard *et al.*, 2007, p. 10

Les auteurs conseillent d'utiliser d'autres supports, notamment les manuels de collège afin de familiariser les élèves avec l'outil, mais ils insistent surtout sur la nécessité de débiter de cours en faisant parler les élèves :

Le travail écrit sur les fiches ne peut intervenir qu'après un temps consacré à l'oral. Le travail oral permet de faire vivre le groupe classe, d'introduire le thème, de vérifier les acquis en langue maternelle, de mettre en place le vocabulaire spécifique (prononciation, orthographe...). Chaque élève s'exprime et construit des phrases en français en utilisant des tournures mathématiques mais aussi de la vie courante. Il

est important alors d'être très vigilant sur la qualité linguistique autant que mathématique des phrases construites par les élèves. Pendant le travail oral, on peut utiliser un répertoire commun à toutes les matières pour noter les mots nouveaux (d'ordre mathématique ou non) (p. 11).

Différents moments peuvent être choisis pour que les élèves s'expriment à l'oral comme l'interrogation en début de cours. Cette suggestion peut passer pour une approche très traditionnelle mais elle permet de donner aux élèves l'habitude de parler français devant la classe et à l'enseignant de corriger la prononciation (« on pourra aussi s'inspirer du travail fait par les professeurs de langue étrangère » (p. 13) et prépare les élèves à une situation interactionnelle qu'ils rencontreront en classe ordinaire.

En accord avec les principes énoncés, les auteurs consacrent quelques pages introductives à des compétences peu étudiées jusqu'à présent mais utiles pour les EANA comme « Apprendre à suivre un cours ? ». La présentation sous forme d'interrogation montre que cet enseignement ne va pas de soi. Les auteurs rappellent les difficultés que la compréhension d'un cours représente pour les élèves débutants : « À l'oral, comprendre l'exposé du professeur, comprendre les injonctions, ses questions, ses appréciations, savoir poser une question, répondre à une question, dire qu'on ne comprend pas, demander de répéter » (p. 18) font partie des compétences obligatoires. En lisant la liste de ces savoir-faire, on perçoit la nécessité de les maîtriser pour suivre une scolarité. Les objectifs poursuivis sont les suivants :

- « Identifier les différents moments du cours : révision de la leçon précédente, travail en commun sur la nouvelle leçon, travail individuel sur les fiches, travail à la maison.
- Reconnaître les intentions de communication de l'enseignant [...].
- Faire repérer à qui s'adresse l'enseignant : à toute la classe ou à un élève en particulier ?
- Reconnaître les différentes formes sous lesquelles un enseignant explique le sens d'un mot » (p. 18).

Ces suggestions viennent compléter efficacement les propositions du manuel de FLS *Entrée en matières*. Les pages 19 et 20 sont consacrées à des exercices de compréhension de l'oral basés sur deux extraits de transcriptions de cours de mathématiques suivis d'exercices qui appartiennent au répertoire du FLE, par exemple :

Cochez la ou les bonne(s) réponse(s).

1. Qui parle ?

a) l'enseignante

b) les élèves

2. Que fait l'enseignante ?

a) elle explique une nouvelle leçon

b) elle pose des questions aux élèves sur le cours précédent

c) elle demande aux élèves de recopier une définition sur leur cahier

3. Mets une croix dans la case pour dire si l'enseignante fait référence au cours du 10 novembre ou au cours passé.

	Cours du 10/11	Cours passé
- ce que l'on a appris la semaine dernière - la dernière fois - quelqu'un peut l'aider ? [...]		

Ces exercices correspondent exactement à ce que les enseignants de FLS proposent aux étudiants étrangers qui doivent apprendre à demander des renseignements ou passer commande dans un restaurant, avec des questions comme « À qui s'adresse-t-il ? » ou sur la compréhension d'un acte de parole ; ici, le contexte est adapté à la situation scolaire. Les élèves doivent comprendre dans un premier temps pour être capables de devenir actifs en classe.

Pourtant, malgré la présence d'un cédérom attaché à l'ouvrage, l'éditeur ne propose pas d'enregistrements. On suppose que le professeur doit lire en classe les textes transcrits. On peut également regretter que ces activités soient présentées au sein d'un chapitre introductif, sans mise en page destinée aux élèves alors que tout le reste de l'ouvrage se présente sous forme de fiches photocopiables. S'agirait-il de suggestions dont les enseignants doivent s'inspirer pour construire leurs propres exercices ?

Ensuite, les premières fiches destinées aux élèves introduisent un travail sur la compréhension des consignes, alternant exercices sur l'écrit et sur l'oral. Ces activités répondent à la nécessité d'exposer « dès le début de l'année » les élèves à des formes complexes exprimant le « dire de faire » (p. 21) qui ne font pas partie des premières unités des progressions de FLE alors que les élèves en ont besoin s'ils sont intégrés en classe ordinaire. L'exemple donné porte sur les phrases interrogatives ayant souvent valeur d'injonction en classe : « Les droites sont-elles perpendiculaires ? » ou encore « Comment

multiplie-t-on deux nombres en écriture fractionnaire ? ». Le niveau de phrases interrogatives complexes avec inversion du sujet peut sembler élevé. Les enseignants devront en effet adapter ces énoncés au niveau de leurs élèves car, bien que les auteurs de cet ouvrage affirment la nécessité de présenter ce type de phrase à des débutants complets en début d'année, les grands débutants ne peuvent pas en tirer profit.

Il en va de même pour les premiers exercices de compréhension des consignes écrites présentés dans la fiche n°2 (p. 24) dont nous reproduisons le premier texte :

En suivant les instructions, tu recouvriras complètement ta feuille par des quadrilatères. Tu réaliseras ainsi ce qu'on appelle un pavage.

On voit bien ici que par le niveau du vocabulaire employé « instructions », « quadrilatères », « pavage » et les tournures grammaticales comme le gérondif, le futur simple, la subordonnée relative, ce texte ne s'adresse pas à des élèves de niveau A1. On retrouve alors une distorsion entre les progressions de FLE et le niveau exigé en classe ordinaire. Ces activités s'adressent en réalité à des élèves qui ont déjà des notions de français ; dans ce cas, que peuvent faire les enseignants face à l'injonction de placer les EANA en classe ordinaire dès leur arrivée ?

C'est pourquoi toute cette première partie de l'ouvrage présente des exercices extrêmement utiles et qui, s'ils empruntent aux méthodologies FLE, n'en sont pas moins novateurs.

2.3. Quelle place pour l'oral dans les manuels d'histoire-géographie pour les collégiens ?

Compte tenu des constats sur les difficultés des élèves avec les formes linguistiques fréquentes en histoire-géographie, les manuels les plus récents associent au titre de chaque chapitre une phrase interrogative qui problématise les questions traitées. Pour illustrer cette nouveauté, citons par l'exemple le manuel de sixième publié chez Belin en 2005 qui pour le chapitre « L'orient ancien au III^e millénaire avant J.-C. » interroge : « Comment y naissent les premières civilisations ? ». Ce double énoncé peut aider les élèves à comprendre pourquoi ce thème fait partie du programme et ce qu'ils doivent avoir compris en fin de chapitre. Les ouvrages sont largement constitués de documents divers sur lesquels le professeur s'appuie pour aider les élèves à comprendre les nouvelles notions. Ces

documents sont systématiquement accompagnés de questions rédigées par les auteurs pour diriger la réflexion. Dans l'ensemble des manuels, on rencontre deux types de présentation : soit un document, souligné par une question, soit une double page de documents soumis à l'analyse des élèves grâce à une suite de questions portant sur l'un des documents fournis ou sur l'ensemble du dossier.

Dans ce deuxième cas, l'encart prend généralement la forme suivante :

Activités

<p>1) Doc. 1 Où sont nées les premières écritures ?</p> <p>2) Doc. 1 et 4 Que racontent les premières écritures sur la vie des hommes à la fin de IV^e millénaire avant J.-C. ?</p> <p>3) Doc. 1 à 3 Comment évolue l'écriture ? Pourquoi l'écriture cunéiforme permet-elle d'exprimer plus de choses que les pictogrammes ?</p> <p>4) Doc. 6 Pourquoi peut-on dire que les Égyptiens ont inventé une écriture complexe ?</p>	<p>5) Doc. 5 Quels outils d'écriture du scribe sont représentés sur cette stèle ?</p> <p style="text-align: center;"><i>— Bilan du dossier —</i></p> <p>6) RÉCIT Racontez en quelques phrases comment sont nées les premières écritures. Pensez à indiquer où et quand, ainsi qu'à utiliser les mots suivants : <i>pictogrammes, écriture cunéiforme, hiéroglyphes</i> ; expliquez à quoi sert l'écriture à l'origine.</p>
---	--

Arias et Chaudron, 2005, p. 15

Ce premier chapitre de manuel de sixième présente des questions complexes ; après une première demande de relevé (n°1), on évolue vers des questions qui font rapidement appel à la réflexion (n°3) voire à l'argumentation (n°4). On voit que les élèves s'entraînent d'emblée à la rédaction de récits et la consigne numéro 6 exige l'emploi d'un vocabulaire très spécialisé. Cette activité en forme de bilan fait appel aux capacités de rédaction écrite. Pour le reste des questions qui accompagnent tous les documents de ces manuels d'histoire-géographie, aucune indication ne précise si elles seront traitées à l'oral ou à l'écrit. L'enseignant peut choisir toutes sortes de mises en activité : interactions en grands ou en petits groupes, préparation personnelle à la maison, etc.

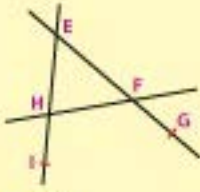
Aucun travail n'est prévu pour la compréhension et l'expression de l'oral dans cette discipline.

2.4. Les manuels de mathématiques pour le collège : place à l'oral

En mathématiques, conformément aux programmes, la place donnée à l'oral est bien plus importante : pour chaque chapitre, les auteurs proposent plusieurs exercices qui visent la compétence de l'expression orale. En voici un exemple tiré du manuel de sixième édité chez Belin :

À l'oral

33 Vocabulaire
Après avoir observé la figure ci-contre, lire chaque phrase en complétant par « appartient à » ou par « n'appartient pas à ».



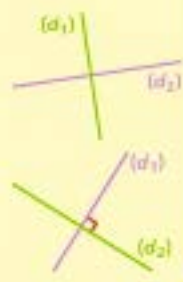
a. F ... {E} b. G ... {EF}
c. G ... {EF} d. I ... {EH}
e. E ... {HI} f. H ... {EG}

34 Vocabulaire
Exprimer en langage courant les phrases suivantes, écrites en langage mathématique.

a. $(d_1) \parallel (d_2)$ et $A \in (d_1)$.
b. $(d_3) \perp (d_4)$ et $(d_4) \parallel (d_5)$.

35 Pourquoi dit-on :
« la droite (d') perpendiculaire à la droite (d) et passant par le point B » et non pas :
« une droite (d') perpendiculaire à la droite (d) et passant par le point B » ?

36 En observant les figures ci-contre, Thomas dit à Paul : « Dans les deux cas, les droites (d_1) et (d_2) sont perpendiculaires ». Paul lui répond : « Dans le premier cas, on n'en est pas sûr ». Qui a raison ? Justifier la réponse.



Jacob, Sitbon et Vissio, 2009, p. 137

Dans le chapitre « À propos de droites », les auteurs proposent d'oraliser des expressions en choisissant le terme qui permet de décrire une figure géométrique (ex. 33) ; on s'entraîne à lire en langage courant des expressions mathématiques et à justifier. L'exercice 36 présente un exemple de mise en situation avec des prénoms d'élèves « Paul » et « Thomas » afin de susciter un débat. À ce niveau de sixième, les justifications demandées passent souvent par des illustrations qui permettent aux élèves de s'identifier et de créer les conditions d'échanges en classe comme dans l'exemple suivant :

94 Quatre élèves lisent un nombre.



• Justifier que ces élèves ont lu le même nombre.

Brault *et al.*, 2009 p. 25

Pour le chapitre 1 sur « Les nombres décimaux », l'image sert d'appui aux élèves pour comprendre les différentes manières de lire les nombres ; nous avons vu avec K. Millon-Fauré qu'elles sont suffisamment éloignées du langage courant pour poser problème aux élèves.

Concernant les langues étrangères, qui sont évoquées dans les programmes du collège, on ne trouve pas d'exercices utilisant d'autres langues que le français dans les manuels. Les difficultés propres aux EANA ne sont pas traitées, alors que nombre de professeurs de mathématiques sont amenés à se poser des questions sur l'enseignement aux élèves débutants. La problématique du langage mathématique est traitée dans son ensemble, par ces exercices d'oralisation qui entrent dans le cadre de la maîtrise de la langue par tous les collégiens.

Ainsi, les trois premiers chapitres de cette partie ont permis de montrer à quel point les activités concernant la compétence orale étaient absentes des programmes et des manuels de collège. Ce constat nous amène à nous demander comment les élèves allophones peuvent envisager de prendre la parole en classe sans y être formés et quel intérêt ils peuvent y trouver en début de formation.

Chapitre 4 : Parler pour devenir un élève

Ce que je voudrais faire comprendre, en somme, c'est que parler, ce n'est pas livrer une information à un destinataire, c'est présenter un drame devant un public.

Ervin Goffman, 1991, p. 499

Ce chapitre s'intéresse à la parole des élèves en tant que participation à la classe et à la construction sociale des élèves. Nous proposons d'envisager la prise de parole comme une action qui n'est pas dénuée de risques en termes de protection de la face positive de chacun. Les élèves en situation d'interlangue donnent à voir une image linguistique qui est évaluée par les enseignants mais aussi les autres élèves. Quelles conséquences ces jugements ont-ils sur l'équilibre des élèves ? Nous cherchons à comprendre pourquoi les langues 1 des élèves sont absentes de l'école et comment l'institution scolaire perçoit leur bilinguisme.

1. Parler en classe pour se construire

1.1. Être élève : un métier

Dans ce chapitre, nous aborderons brièvement la question de la prise de parole en classe comme activité nécessaire à la construction cognitive et sociale des élèves. Cet aspect a fait l'objet de nombreuses recherches, en particulier pour les classes du premier degré (*Repères*, 24-25, 2001-2002 ; Grandaty et Turco, 2001 ; *Enjeux*, 1997 ; Halté, 1993 ; *Langue française*, 112, 1996) mais peu nombreuses pour le collège et le lycée. Les travaux de J. Bruner et de L. Vygotsky ont largement contribué à orienter les recherches en didactique de l'acquisition de la langue première en liaison avec le développement cognitif des enfants. On s'accorde aujourd'hui pour dire que les élèves vivent une première socialisation au sein de la famille, que L. Vygotsky nomme socialisation langagière. Avec l'entrée à l'école, les enfants vivent une deuxième socialisation hors de la famille. Concernant l'acquisition des langues étrangères, P. Bange (1992a), affirme qu'« il n'y a pas dans l'appropriation des langues secondes, le même enjeu (devenir un être social) » (p. 55) ; en effet, les recherches en didactique des langues étrangères n'envisagent

pas la question du développement social des élèves. En arrivant à l'école française, les élèves allophones qui ont été normalement scolarisés dans leur pays, ont déjà vécu ces deux étapes primordiales de leur développement social et langagier ; pourtant les EANA vivent une étape supplémentaire du fait du changement de société et de culture. Ils doivent devenir des élèves dans un nouveau système scolaire et l'on sait à quel point cette socialisation est essentielle pour ce que l'on appelle aujourd'hui le « vivre ensemble ». Ils vivent alors une troisième socialisation qui, si elle passe par l'acquisition de la langue, est surtout porteuse de nouveaux comportements et d'adaptations culturelles. Les didacticiens du français langue seconde avaient très tôt cerné le rôle fondamental du français dans « le développement psychologique, cognitif et informatif » des apprenants (Cuq, 1991, p. 139). C'est donc selon F. Davin et J.-P. Cuq (2007), « une langue qui apprend à l'élève son « métier d'élève » et les comportements à adopter » (p. 25). Plus largement, même si les recherches sur l'échec scolaire se polarisent sur les déficits langagiers des élèves en difficulté, « il est désormais acquis que ces difficultés ne sont pas imputables aux seuls aspects linguistiques des apprentissages, mais relèvent également de dimensions plus largement sociales, culturelles, identitaires » (Le Ferrec, 2008, p. 101).

La maîtrise de la langue orale influe donc considérablement sur la scolarité et la socialisation des élèves. C'est dans cette perspective que M. Verdelhan-Bourgade (2002) a cherché à définir des objectifs pour l'oral de scolarisation. Il s'agit de :

- faire apprendre une langue, celle de l'école,
- faire apprendre à communiquer à l'école (c'est-à-dire agir dans les situations scolaires, les différentes formes des discours scolaires)
- faire apprendre à penser, à réfléchir à travers la langue de scolarisation, concepts, connaissances, notions, méthode de raisonnement et d'analyse,
- former l'élève par le langage conduit à former un futur citoyen (p. 161-162).

Même si le cadre de cette recherche reste circonscrit à la communication scolaire - ce que M. Verdelhan-Bourgade nomme « agir dans les situations scolaires » - il ne faut pas négliger l'aspect social : les élèves apprennent en premier lieu la « langue de l'école », celle qui sert aussi à communiquer avec leurs pairs et qui permet de se construire socialement au travers des relations avec autrui, celle qui selon J.-C. Rafoni « sera la condition pour exister tout autant qu'un mode privilégié d'intégration scolaire ». Il semble en effet important de préciser pourquoi il est essentiel pour les EANA de prendre la parole,

tant en classe que dans les autres moments de la vie scolaire ; nous reviendrons également dans ce chapitre sur le cas des élèves qui ne parlent pas.

1.2. La parole comme action : un engagement

Selon le point de vue adopté, il faudrait aider les élèves à développer leur capacité à participer aux échanges didactiques ; mais parler en classe reste une tâche complexe parce que celui qui prend la parole s'engage. Cette notion d'engagement a d'abord été développée pour la conversation ordinaire : chaque interactant est « engagé » dans la « conversation » ce que C. Kerbrat-Orecchioni (1990) résume parfaitement dans cette phrase devenue une référence : « parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant » (p. 17). L'école est l'une des institutions qui jouent un rôle fort dans le développement de la sociabilité. Trouver sa place en classe et réussir à participer aux échanges, c'est donc appartenir au groupe. Dès lors, la prise de parole comporte selon M.-F. Chanfrault-Duchet (2003), des enjeux identitaires :

L'oralité constitue ainsi un dispositif de parole qui doit permettre à l'enfant (l'adolescent), comme sujet-parlant, de se positionner au plan identitaire, à travers la parole communautaire scolaire, dans son statut, son rôle, sa place d'élève. Mais elle représente également, pour la construction de l'élève comme sujet singulier, un mode d'ancrage lui permettant d'articuler ses différentes communautés d'appartenance [...], c'est-à-dire son moi scolaire et extrascolaire, en référence aux pratiques langagières ayant cours dans et hors de l'École (p. 51).

En conséquence, « si la fracture scolaire, telle qu'elle recouvre la fracture sociale, passe par la littéracie, elle passe aussi par l'oralité » (p. 57).

La maîtrise de l'oral dépend donc de l'acquisition d'un savoir-faire qui dépasse largement les compétences mises en œuvre pour acquérir un savoir. Cette idée d'engagement est à mettre en relation avec les théories de l'action, initiées par J. L. Austin (1970) puis développées pour l'acquisition des langues étrangères par P. Bange (1992b).

Dans son travail sur l'acquisition du langage chez les enfants, J. Bruner (1991) a avancé l'idée qu'on apprend le langage par l'usage, donc dans l'action : « On n'acquiert pas le langage en se contentant d'être spectateur mais en l'utilisant. Être « exposé » à un flot de langage compte bien moins que d'en faire l'usage dans le cours d'un "faire" » (p. 82-83). Mais il a également réaffirmé la nécessité, pour entrer dans le langage, d'avoir une

intention de communication, s'appuyant sur les philosophes du langage comme J. L. Austin, P. Grice et J. R. Searle qui « ont établi avec force une distinction entre la fonction performative ou illocutoire des énoncés (jugés à la fois en fonction de leur adéquation à la convention et de leur efficacité à apporter les résultats souhaités) et la fonction locutoire jugée en fonction de critères tels que le bien ou le mal formé et le vrai ou faux » (Bruner, 1985, p. 168). Prendre la parole ne relève donc pas seulement les capacités linguistiques mais également de la volonté et de la confiance en ses capacités à agir.

C'est dans cette perspective que C. Tagliante (2006) propose de différencier en cours de langue, le « je » simulé, que les apprenants convoquent pour participer aux jeux de rôle, et le « je » authentique (p. 93) ; lors des activités de conceptualisation grammaticale ou de travaux en groupe, quand l'apprenant utilise la langue cible pour s'exprimer ou donner son opinion, il s'engage alors personnellement.

1.3. Interactions naturelles / artificielles

Le cours de langue, avec l'usage des simulations, ainsi que le cadre institutionnel qui définit le milieu scolaire, ont longtemps été considérés comme des lieux où les échanges langagiers ne seraient pas naturels. On oppose alors situation naturelle d'interaction (se référant à la conversation ordinaire) et situation artificielle (représentée par le cours de langue dans lequel les jeux de rôle permettent aux apprenants de simuler des scènes de la vie quotidienne) ; ainsi l'institution scolaire a-t-elle été assimilée dans son ensemble à une situation de communication artificielle « comme si l'école constituait le lieu par excellence du déguisement » Gajo (2001, p. 138). J.-C. Rafoni (2007a) va jusqu'à parler d'usage « contre-nature » de la langue en classe :

L'interlocuteur n'a pas de réalité individuelle. Il n'est rien demandé d'autre à l'élève que de comprendre et le statut de sujet, condition de tout dialogue, est perdu au profit de celui de pur témoin. Il n'existe d'ailleurs en classe que des tours de parole... On n'y parle à personne en particulier (sauf justement quand on bavarde !) et les échanges s'y déroulent sans enjeu véritable, sans prise subjective et inattendue sur l'Autre comme c'est toujours le cas dans les situations quotidiennes. Avec cette double perte, à la fois du contexte et de l'interlocuteur, nous sommes bien dans une

situation qui est l'exact antonyme des situations habituelles de communication
(p. 51).

Or, nous pensons que rien ne permet d'affirmer que ces échanges ne sont pas porteurs d'enjeux, tant pour les élèves que pour l'enseignant car le contexte interactif est différent mais pas inexistant. Les modalités d'échanges sont adaptées à la classe c'est pourquoi on ne peut parler d'antonymie entre les échanges de la conversation ordinaire et les échanges didactiques.

Nous suivrons L. Gajo (2001) lorsqu'il affirme :

Nous ne considérons à aucun moment l'école comme un lieu artificiel, pas plus qu'un lieu naturel. L'opposition présente d'ailleurs pour nous peu d'intérêt, d'autant plus qu'elle risque de faire vendre le projet immersif sur de faux-semblants. L'école constitue un domaine social particulier, qui s'appuie sur des règles spécifiques
(p. 139).

Dès lors, on peut dire que le contexte scolaire présente une situation d'échanges qui possède « des lois de fonctionnement propres qu'il est utile de chercher à décrire » (Cicurel, 1985, p. 22).

Pour appuyer cette thèse, nous partirons d'un exemple proposé par L. Vygotsky (1997) dans son chapitre « Pensée et mot » pour illustrer un modèle de question-réponse exigé dans les cours de langue, en opposition avec les règles de la conversation ordinaire :

À la question : « Voulez-vous une tasse de thé ? », personne ne répondra par la phrase complète : « Non, je ne veux pas de tasse de thé. » La réponse sera purement prédicative : « Non. » Elle se composera du seul prédicat. Une telle proposition prédicative n'est évidemment possible que parce que son sujet - ce dont on parle dans la proposition - est sous-entendu par les interlocuteurs. De même à la question : « Votre frère a-t-il lu ce livre ? », la réponse ne sera jamais : « Oui, mon frère a lu ce livre » mais sera purement prédicative : « Oui » ou « Il l'a lu. » (p. 463).

Cet exemple révèle une différence entre les attendus de la conversation ordinaire et ceux du « dialogue pédagogique ». En situation scolaire, les enseignants exigent souvent des élèves qu'ils répondent aux questions par des reformulations complètes de l'énoncé en y introduisant le thème. C'est cette pratique qui a amené certains commentateurs à dénoncer le caractère sur-ritualisé des échanges didactiques, laissant peu de place à l'expression orale des élèves. Comme nous l'avons vu, les recherches sur la parole des élèves ont été

particulièrement abondantes dans les décennies 1970 et 1990. De nouvelles pratiques, aujourd'hui plus fréquentes dans les classes, comme le débat ou l'argumentation en petits groupes, ont émergé de ces réflexions. Pourtant, la majorité du temps scolaire est encore consacré aux échanges de type IRE (incitation - réponse - évaluation) et bien que les élèves répondent souvent aux sollicitations par un seul mot, les enseignants réclament encore de « phrases complètes » comme dans l'exemple suivant tiré de notre corpus, enregistré dans un cours de FLS en classe d'accueil :

frCla/19102011

175	P	qu'est-ce qu'il aime beaucoup Luca
176	G	les cheveux
177	P	alors il aime bEAUcoup fais une phrase complète
178	-G	il aime beaucoup les cheveux

Bien que l'activité engagée soit de nature orale, l'enseignante reste préoccupée par les normes de l'écrit auxquelles les élèves auront à répondre. On voit que lors des échanges oraux, les enseignants préparent leurs élèves aux contraintes de la langue écrite. Cela montre bien qu'il existe une exigence pédagogique qui donne forme aux interactions scolaires, permettant de sortir de l'opposition binaire interactions naturelles / artificielles. D'ailleurs, les élèves qui ont intégré les codes scolaires, s'adaptent très bien à ces exigences orales, comme le montre l'intervention d'un EANA en cours de géographie en classe d'accueil. L'enseignant demande aux élèves de commenter une image présentant des immeubles à New York :

hgCla/03062013

457	P	ok / quoi d'autre >
458	G	euh / ces immeubles sont / pauvres

Durant ce cours, les élèves ont multiplié les commentaires à propos de la ville de New York sous la forme de réponses prédicatives ou à l'aide de présentatifs comme « ils sont » ou « il y a ». Bien que critiquée par les tenants de la libéralisation de la parole des élèves (parce que ces derniers parlent peu en classe et l'essentiel du temps de parole revient à l'enseignant), le type de réponse formulé par l'élève en 458 correspond parfaitement aux attendus de la classe ordinaire (thème + prédicat) et cet élève, bien que débutant en français, les a acquis. Il a appris les rituels interactionnels de l'école et adopté cette « attitude performative » grâce à laquelle l'élève doit « afficher qu'il fait bien son métier d'élève » (Delory-Momberger, 2005, p. 83).

La démonstration de L. Vygotsky s'applique à la conversation ordinaire, mais elle montre également que le dialogue pédagogique a ses caractéristiques propres auxquels les EANA doivent être préparés pour réussir en classe ordinaire.

1.4. Interagir en classe

Mais ces interactions scolaires ne sont pas pour autant plus simples que celles de la conversation moins formelle ; J.-C. Rafoni (2007b) affirme que « l'apparente facilité pour ces élèves [de CLIN] à se construire une interlangue ne doit pas faire illusion » (p. 194), car si les élèves communiquent très rapidement entre eux ou dans les situations de la vie courante, l'apprentissage des exigences scolaires peut nécessiter un plus long apprentissage. Ce phénomène se vérifie pour les élèves du second degré ; en effet, les interactions scolaires ont pour caractéristiques de se réaliser avec de nombreux participants ce qui complexifie les échanges ; apprendre au sein d'un groupe, c'est apprendre en action, mais aussi apprendre des autres, par les autres. Selon F. Cicurel (2002) « il y a exposition discursive plurielle : exposition aux dires du professeur, rencontre avec les textes, avec des traces écrites, mais aussi écoute des dires des autres apprenants » (p. 6). Les élèves sont donc exposés à une complexité interactive à laquelle l'école doit les préparer. D'autant plus que la capacité à prendre la parole suppose, selon J. Bruner (1985, p. 255), trois exigences :

- être capable de sélectionner dans la totalité de l'environnement les éléments qui apportent l'information nécessaire pour fixer une ligne d'action ;
- de pouvoir mettre en œuvre une séquence de mouvements, ou d'activités, permettant la réalisation de l'objectif que l'on s'est fixé ;
- de savoir prendre en compte ses réussites et ses échecs pour la définition de nouveaux projets.

Prendre la parole en classe fait appel à des savoir-faire liés au contexte et à plusieurs compétences individuelles des apprenants. C'est pourquoi il y a consensus pour dire aujourd'hui que l'oral doit être un objet d'enseignement car il est un outil indispensable à la socialisation, à la construction identitaire et parce qu'il contribue au développement de la pensée (Simard, 2010, p. 287).

C'est L. Vygotski qui est à l'origine de la thèse d'une genèse sociale de la conscience et du psychisme au travers d'activités réalisées avec une médiation.

1.5. Langage et pensée

Nous ne reviendrons pas ici sur la question de l'antériorité du langage ou de la pensée qui relève, selon B. Py et G. Lüdi (2003), « d'une conception périmée de la langue [...] de la pensée » car « la langue n'est précisément pas indépendante du cadre social dans lequel elle est utilisée » (p. 57). Plusieurs auteurs ont en revanche montré que l'oral pouvait permettre aux apprenants de progresser au niveau cognitif dans la mesure où un adulte ou un enseignant venait étayer cette prise de parole. C'est ce que L. Vygotski (1997) a appelé le travail en collaboration en définissant sa notion de « zone prochaine de développement ».

L'apprentissage du langage, l'apprentissage à l'école est dans une très grande mesure fondé sur l'imitation. En effet l'enfant apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire tout seul mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction. Ce qui est capital dans l'apprentissage scolaire c'est justement que l'enfant apprend des choses nouvelles. C'est pourquoi la zone prochaine de développement, qui définit ce domaine des passages accessibles à l'enfant, est précisément l'élément le plus déterminant pour l'apprentissage et le développement.

Les recherches montrent incontestablement que ce qui est dans la zone prochaine de développement à un stade d'âge donné se réalise et se transforme en niveau présent de développement au stade suivant. En d'autres termes, ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain (p. 355).

L'enseignant devrait donc évaluer le niveau actuel de ses élèves et proposer, en collaboration avec l'adulte, une nouvelle compétence que les élèves sauront par la suite réaliser en autonomie. Grâce au langage et à l'étayage de l'enseignant, l'élève aura acquis de nouveau savoir-faire.

J. Bruner, qui est à l'origine de cette notion d'étayage (1983, p. 277), l'approfondit en s'appuyant sur la théorie du *language acquisition system* (LAD) de N. Chomsky, selon laquelle tout être humain possède une grammaire universelle. D'après J. Bruner l'enfant ne peut accéder au LAD qu'avec le soutien d'un adulte : ces interactions d'étayage constituent un Système de Soutien à l'Acquisition du Langage (*language acquisition support system* ou LASS) : « La fonction du LASS est d'assurer que l'input aura une forme acceptable pour les routines de reconnaissance du LAD » (1985, p. 28, cité par Bange, 1992a).

Bien que J. Bruner ait pensé ce système de soutien pour l'apprentissage de la parole par les jeunes enfants, cette théorie a été largement reprise par les didacticiens de toutes disciplines. En classe, ce processus se révèle particulièrement actif dans le cas où les élèves peuvent émettre des hypothèses et les remettre en question grâce à une collaboration, entre élèves ou avec l'enseignant, comme l'ont montré G. De Vecchi et A. Giordan (1989) pour l'enseignement scientifique :

Il est fréquent de rencontrer des classes dans lesquelles les représentations qui émergent sont très pauvres et particulièrement stéréotypées. Notons au passage que nous avons observé dans ces cas-là, le fait de donner un statut important à l'émission d'hypothèses peut favoriser le déblocage de certains enfants, puisque proposer un « possible », c'est avoir le droit de se tromper car, comme l'a souligné un élève, c'est fait pour être vérifié (p. 44, cité par Le Cunff, 2001, p. 299).

Selon C. Le Cunff (2001), les étayages de l'enseignant interviennent dans la prise compte de différents objectifs du cours, de l'ordre cognitif et de l'ordre du métadiscours (p. 312). Les étayages dans l'ordre du cognitif consistent par exemple à « construire l'hypothèse » ou « construire la vérification comme possible, comme nécessaire pour trancher sur une hypothèse ». L'enseignant demande également des reprises dans l'ordre des conduites discursives comme « dénommer » ou « définir » (p. 313), mais d'autres interventions encore visent à inciter :

- à prendre la parole
- à respecter les règles de parole
- à reformuler
- à préciser ou développer (p. 312).

Cette activité fondée sur l'émission d'hypothèses est particulièrement adaptée aux domaines scientifiques et à l'analyse littéraire. L. Gajo (2001) rapporte la façon dont S. Krashen applique la notion de zone prochaine de développement à l'enseignement des langues en partant de la notion de l'input intelligible (*comprehensible input*) selon laquelle l'enseignant doit proposer aux élèves des données compréhensibles par les élèves en fonction de leur niveau ; mais il ajoute que pour qu'il y ait acquisition, cet input doit aller « légèrement au-delà de ses compétences » (p. 65) en utilisant « la formule $i + 1$ pour désigner la qualité de cet input » (p. 66), ce qui nous ramène à la zone prochaine de développement de L. Vygotsky. De la même manière, l'activité langagière demandée aux

élèves pourra, grâce à l'étayage de l'enseignant, être à un niveau légèrement supérieur à leurs capacités actuelles en langue cible, en cours de français mais également dans les autres disciplines.

1.6. Parler en classe pour se socialiser

La langue de scolarisation cumule plusieurs rôles dans le développement scolaire des élèves ; M. Verdelhan-Bourgade (2002) en dénombre trois :

- le français comme matière d'enseignement ;
- le français vecteur des autres disciplines ;
- le français langue de communication scolaire.

Cette première fonction de langue de tous les enseignements « conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations en tous genres, depuis l'oral quotidien de la classe jusqu'à la certification ultime [...]. Aucune autre matière, aussi valorisée soit-elle par la société, ne comporte cette dimension, ce poids réel sur la réussite » (p. 30). Vecteur de réussite ou d'échec scolaire, la langue de scolarisation a donc une influence sur la construction sociale de l'élève ; autrement dit, même si les élèves maîtrisent très bien leur langue d'origine ou une autre langue étrangère, seule la « maîtrise de la langue dominante permet aux détenteurs d'acquérir “un certain capital linguistique” » (Bourdieu, 1982, p. 36). Dès lors M. Verdelhan-Bourgade affirme que l'on peut étendre la notion de langue de scolarisation aux enfants dont la langue familiale n'est pas un français normé (langue des banlieues, langues des enfants du voyage) ; dans cette perspective, la langue de scolarisation peut devenir une compétence à acquérir à la fois pour les élèves natifs et pour les non-natifs (Le Ferrec, 2001, p. 64). Selon les termes de P. Bourdieu (1982), « les échanges linguistiques sont aussi des rapports de force entre les locuteurs ou leurs groupes respectifs »(p. 14) du fait de l'existence de langues valorisées et dévalorisées dans le système scolaire et dans la société. Les élèves intègrent très rapidement ce système de valeurs et le manque de maîtrise de la langue française amène les élèves allophones à rester silencieux en classe ordinaire. C'est ce que P. Bourdieu (1984) a appelé « l'effet de censure » appliquant cette notion aux natifs qui ne maîtrisent pas la langue normée :

Les lois du marché exercent un effet très important de censure sur ceux qui ne peuvent parler qu'en situation de franc-parler (c'est-à-dire en faisant entendre qu'on

doit abdiquer un moment les exigences ordinaires et qui sont condamnés au silence dans les situations officielles où se jouent des enjeux politiques, sociaux, culturels importants (p. 132).

2. Un pouvoir symbolique

Force est de constater que nos représentations restent très marquées par une hiérarchisation des langues ; alors que B. Cerquiglini reconnaissait l'existence de soixante-quinze langues en 1999 sur le territoire français (dont vingt-cinq en métropole), l'ensemble de ces langues ne possède pas la même « cotation » sur le « marché des langues » (Calvet, 2002) établi par le monde du travail et le système scolaire. Le « marché linguistique » qui entraîne « l'imposition de la langue légitime contre les idiomes et les patois » (Bourdieu, 1982, p. 31) reste actuel : il concerne aujourd'hui à la fois les langues régionales et les langues d'immigration. Rappelons que les langues n'ont pas le même statut selon les régions du monde ou les périodes : on peut citer l'exemple de l'espagnol qui est valorisé comme langue enseignée en Europe alors qu'elle est dévalorisée dans l'ouest des États-Unis. Inversement, le portugais est peu valorisé en région parisienne mais très couru en Guyane du fait de l'attraction économique du Brésil. Lors de leur migration, les élèves peuvent donc voir les langues qu'ils connaissent changer de statut.

C'est pourtant dans ce contexte de « marché » (bien que l'école s'en défende) que les élèves nouvellement arrivés doivent réactiver leurs savoirs à l'aide d'un code qu'ils ne maîtrisent pas encore ; on peut donc établir un parallèle entre ces natifs réduits au silence faute de confiance dans leurs capacités linguistiques dans les contextes institutionnels et les EANA placés en classe ordinaire, entourés de natifs qui maîtrisent mieux la langue cible.

2.1. La classe ordinaire : un vecteur d'insécurité linguistique

Le contexte scolaire peut entraîner un sentiment d'insécurité linguistique, notion définie par L.-J. Calvet (1993) comme le moment où « les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas » (p. 50). Elle peut engendrer chez les élèves un sentiment d'infériorité. Selon C. Canut (2002) cette insécurité linguistique « augmente avec le renforcement de la légitimation d'une variante de prestige et elle se traduit par la peur et/ou la non-maîtrise

effective de la norme prescriptive » (p. 114, cité par Weber, 2013, p. 33). Si la langue première des élèves allophones s'inscrit dans le champ des langues dévalorisées dans la société d'accueil, selon le classement que L.-J. Calvet (1999) a appelé le « modèle gravitationnel » (p. 76), les élèves risquent alors de percevoir leur langue comme ayant peu de valeur sociale ; c'est le cas par exemple du portugais ou du marocain en France alors que ces langues sont considérées aujourd'hui comme des « langues de France » (Legendre, 2003) ; ce statut de langue dévalorisée peut avoir une influence sur la construction identitaire des élèves. J.-C. Beacco (2009) rapporte les résultats d'une étude de M. Francard réalisée en Wallonie du sud dans laquelle il montrait que les sujets les plus insécurisés ne sont pas les dialectophones et les moins bons francophones mais les plus scolarisés : « [...] leur scolarité leur a permis de prendre la mesure du fossé qui sépare la légitimité des usages linguistiques attestés dans leur communauté – et qu'ils pratiquent sans se l'avouer- et celle du « bon usage » véhiculé par l'institution scolaire. Par l'école, ils sont devenus porte-parole d'un ostracisme qui les frappe eux-mêmes »⁷⁹ (Beacco, 2009, p. 24). C'est ainsi que l'école française, avec ses références constantes à une norme unique et « fondée sur l'idée d'un locuteur idéal » (Weber, 2008, p. 156) est créatrice d'insécurité linguistique pour les non natifs. Selon C. Weber, il faudrait donc modifier notre rapport à la langue et M. Verdelhan-Bourgade (2002) pense également que de nombreux élèves peuvent se sentir exclus de cet « idéal à atteindre » et qu'il y aurait par conséquent un « risque de déstabilisation qui doit être compensé par des stratégies de renforcement et de sécurisation » (p. 71). Dans le cadre de nos observations en classe ordinaire, cette insécurité linguistique se traduit par le choix des élèves de garder le silence. Ce phénomène, peu commenté par les enseignants et les didacticiens, n'est pas sans conséquence pour les élèves car comme l'écrit C. Hélot (2007) « taire la langue de sa famille est souvent synonyme de se taire tout court » (p. 223). On sait que l'apprentissage se déroule d'autant mieux si les apprenants se sentent reconnus et en confiance :

Des travaux convergents démontrent que les opérations cognitives dépendent des états affectifs de l'individu. Les processus de reconnaissance, de compréhension, de production et de mémorisation de la langue sont subordonnés aux émotions positives ou négatives, activantes ou inhibitrices, qu'éprouvent les apprenants quand ils ont

⁷⁹ Francard, M. (1989). Insécurité linguistique de diglossie, le cas de l'Ardenne belge. *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 8, 133-163.

plus ou moins confiance en eux. S'il ne suffit pas de se sentir bien dans sa peau pour apprendre efficacement, à coup sûr, on apprend moins bien quand on se sent mal à l'aise. Et les situations qui provoquent ou entretiennent l'anxiété face aux tâches, en créant une insécurité linguistique, se révèlent contre-productives (Lefranc, 2004, p. 82).

2.2. L'insécurité culturelle des enfants de migrants

Le statut dévalorisé de la langue maternelle peut donc engendrer chez l'enfant un vécu de souffrance, une réaction de repli sur soi, voire d'agressivité vis-à-vis de la société d'accueil qu'il rend responsable ; cela peut se traduire par un refus d'apprendre la langue. Les travaux des ethno-pédo-psychiatres comme M.-R. Moro qui reçoivent en consultation des enfants migrants ont permis de constater que « la prévalence de mutisme est 3 à 4 fois plus élevée (pour les enfants de migrants) que dans le reste de la population » (Rezzoug *et al.*, 2007, p. 66). La relation à la mère est parfois lourde de conséquences pour les enfants de famille immigrée ; certaines mères en état de dépression à cause des difficultés d'intégration dans la nouvelle société peuvent avoir tendance à se replier sur elles-mêmes et les enfants risquent d'être maintenus dans un état de dépendance.

Or, pour entrer dans les interactions langagières, il faut passer par « la construction d'une relation sociale, et cette relation s'exprime précisément à partir d'un rapport de place, impliquant un positionnement respectif des images identitaires » (Vion, 1992, p. 80). D'un point de vue interactionnel, les enfants migrants ont donc beaucoup à ré-apprendre, non seulement la nouvelle langue, mais également les règles de communication, car le langage est un « phénomène culturel » : « [l]e langage par lequel nous communiquons n'est pas inné, il nous a été appris. Ce n'est pas un langage « général », « naturel », mais un langage particulier à la civilisation à laquelle nous appartenons » (Vanoye, 1990, p. 164). C'est pourquoi G. Lüdi et B. Py (2003) insistent sur le fait que les problèmes du bilinguisme ne procèdent pas seulement de l'apprentissage de la langue ; selon eux, « c'est peut-être la langue qui constitue l'obstacle le moins surprenant [...]. En revanche, les différences qui concernent les règles de la communication [...] paraissent beaucoup moins évidentes et saisissables » (p. 63). Comme le premier lieu de contact avec la nouvelle société pour les enfants migrants est souvent l'école, ils doivent rapidement en apprendre les règles de communication, tant avec les adultes qu'avec leurs pairs. Or, même s'ils ont été scolarisés

dans leur pays d'origine (et c'est le cas de la majorité, même si l'on sait que la formation des élèves « non scolarisés antérieurement » reste une question pour l'Éducation Nationale), F. Vanoye (1990) rappelle que « l'élève passe d'une pédagogie souvent traditionnelle, frontale, où le savoir est mis au centre de la situation d'enseignement-apprentissage à une autre pédagogie où l'élève est au centre du système éducatif. Cet élève découvre le droit aux interactions » (p. 116). À l'inverse, les enfants issus de traditions scolaires dans lesquels l'élève est au centre vivent également un choc culturel (car en France, quoi qu'on en dise, le savoir est resté au centre dans un grand nombre de classes) ; c'est le cas par exemple des Américains du Nord ou des Européens du Nord qui doivent comprendre qu'il leur faut tenir une place plus anonyme dans le système scolaire français. L'objectif est d'acquérir une « compétence d'interaction biculturelle » que G. Lüdi et B. Py (2003) définissent comme une « capacité d'interaction verbale ou non-verbale en plusieurs langues permettant au sujet d'affirmer son identité (ou ses identités) de manière appropriée et évolutive dans divers contextes socioculturels qui constituent son environnement » (p. 69). Mais avant de maîtriser cette compétence, les élèves allophones passent par une phase d'apprentissage souvent déstabilisante puisqu'elle consiste en de multiples remises en question des savoirs acquis lors des premières socialisations familiale et scolaire. Selon J.-P. Cuq (1991), dans les situations de FLS, le contact entre les deux cultures « ne peut être positif que si la culture première est suffisamment intégrée par l'apprenant comme un élément constitutif majeur de sa personnalité. En d'autres termes, seule une véritable sécurité culturelle, comme on dit une sécurité linguistique, est capable d'amener les individus et les sociétés à un contact culturel enrichissant » (p. 109). Si la culture des élèves est dévalorisée, le risque est plus grand de les voir rejeter la culture de l'école. J.-P. Cuq parle de « curriculum caché » pour ces compétences essentielles à la réussite mais absentes des programmes scolaires, s'appuyant sur l'exemple des élèves de Mayotte pour lesquels les traditions sociales sont en opposition avec les valeurs occidentales représentées par l'école. Cette notion de « curriculum caché » peut aisément être appliquée aux enfants migrants dont les valeurs culturelles familiales peuvent entrer en contradiction avec les valeurs de l'école française. Ces phénomènes entraînent parfois des « conflits de loyauté » (Goï, 2005, p. 70) lorsque la réussite scolaire de l'enfant entraîne une « disqualification des images parentales ». C'est ce qu'U. Weinreich appelait dès 1953

le « sentiment de fidélité » (trad. fr. 1968, p. 681) à la langue qui peut être comparé à l'attachement à la nation.

Cet attachement, intimement lié à la construction identitaire de l'individu, montre l'importance d'associer la langue et la culture premières aux nouveaux apprentissages. La construction socio-linguistique de l'enfant ne peut en effet se réaliser en langue 1 puis en langue 2 de façon totalement indépendante.

J.-F. Hamers et M. Blanc (1983) ont développé un modèle de développement socio-psychologique de l'enfant (p. 109-111) :

1. grâce à son entourage social, l'enfant est entouré de modèles et de valeurs ;
2. l'enfant intériorise ces valeurs en commençant à manipuler le langage ;
3. l'enfant valorise la langue dans ses aspects fonctionnels et formels ;
4. il développe sa motivation pour l'apprentissage de la langue ;
5. cette motivation lui permet de développer sa compétence communicative ;
6. il développe une compétence conceptuelle-linguistique et apprend à manier la langue en tant qu'outil cognitif.

Selon G. Forges, (1995, p. 70), pour l'acquisition d'une langue étrangère, la dernière étape devra s'appuyer sur les compétences acquises préalablement en langue première ; c'est pourquoi, de nombreux didacticiens insistent sur le fait que l'apprentissage d'une langue 2 doit se faire tout en valorisant la langue première, particulièrement si elle est en position défavorisée sur l'échiquier linguistique. Cette reconnaissance soutiendra la confiance en soi qui permettra à l'apprenant de surmonter l'insécurité linguistique et culturelle vécue par le débutant.

Moyen de communication, le langage est donc également un symbole d'appartenance à un groupe. Dans le contexte scolaire, les élèves forment un nouveau groupe-classe correspondant à une deuxième socialisation hors du cercle familial ; à leur arrivée, les EANA construisent progressivement leur attachement à un nouveau groupe en classe d'accueil, puis en entrant dans une classe ordinaire ils doivent trouver leur place sociale dans un groupe-classe déjà constitué. Prendre la parole sera, comme nous l'avons vu, un obstacle de taille ; certains enfants développent un « mutisme extrafamilial » (Rezzoug, 2007, p. 66), certains élèves allophones de collège présentent un mutisme extra-classe d'accueil. Tous les élèves bi- ou plurilingues qui sont silencieux en classe ont pour trait commun d'avoir une biographie langagière déjà riche.

3. Les biographies langagières des élèves

Ces langues font partie de la biographie langagière⁸⁰ des élèves qui sont nombreux à parler et/ou comprendre plusieurs langues. Nous l'ignorons le plus souvent car du fait de la tradition monolingue française, nous n'avons généralement pas conscience que « [p]lus de la moitié de l'humanité est plurilingue ou vit dans un environnement multilingue » (Lüdi et Py, 2003, p. 1). Ainsi la présence systématique dans ces groupes d'élèves en contact avec d'autres langues pose la question de l'existence de ces langues au sein de l'institution scolaire : « On a récemment estimé qu'en région parisienne environ *un enfant sur quatre* parle ou comprend une autre langue que le français » écrivait déjà C. Deprez en 1994 (p. 15).

Alors, si ces langues sont étrangères au système scolaire, si leur connaissance ne valide aucune compétence du *Socle*, si elles ne permettent pas d'obtenir un diplôme, pourquoi s'intéresser aux langues premières des élèves arrivants ? C'est peut-être justement parce qu'elles sont totalement absentes à l'école que l'on peut s'interroger sur l'existence d'un lien avec le silence de nos élèves. Plus encore, parmi les différentes pistes proposées pour aider ces élèves à participer aux interactions en classe et participer à la co-construction du cours avec le professeur, on pourrait se demander si donner le droit d'utiliser les langues premières en classe permettrait d'entrer plus vite dans les interactions didactiques, tout en ne freinant pas l'acquisition de la langue cible. Certains spécialistes de l'enseignement des langues étrangères, comme M. Cambra Giné (2003), affirment que le fait de pouvoir utiliser la langue source, dans le cas où les apprenants ont encore des compétences faibles, leur permet de participer aux échanges en classe ; elle s'appuie sur les travaux de M. Garabédian et M. Lerasle (1997)⁸¹ qui ont montré que l'obligation de s'exprimer en langue cible dans les cours de langue cantonne les élèves à un rôle de répétition du discours monologique du professeur. Reste à déterminer si en classe hétérogène, les ressources que constituent les langues 1 des élèves peuvent apporter un confort dans les apprentissages du français et des disciplines scolaires.

⁸⁰« La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun » (Cuq (dir.), 2003, p. 36-37).

⁸¹ Garabédian, M. et Lerasle, M. (1997). L'alternance codique : la double contrainte. *Études de Linguistique appliquée*, 108, 433-444.

3.1. Être bilingue : une qualité en mouvement

Cette notion de biographie langagière nous amène à interroger la définition (ou plutôt les définitions) du bilinguisme qui a beaucoup évolué. Malgré les travaux récents sur le plurilinguisme, « nombre d'idées fausses persistent, particulièrement dans le monde éducatif qui reste encore très marqué par la norme du monolinguisme » (Hélot, 2007, p. 9). Les représentations que nous avons du bilinguisme correspondent encore souvent à la définition de L. Bloomfield (1935) qui soutenait que le bilinguisme correspondait à la « connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes deux maternelles » (p. 57). Cette vision, scientifiquement datée, repose sur l'idée d'un double monolinguisme qui exige des compétences identiques voire totales dans les deux langues : elle a longtemps permis de faire du bilinguisme une exception dans nos sociétés industrialisées, et plus particulièrement en France où l'usage de la langue unique a servi de ciment à l'État-nation. En 1984, F. Grosjean propose une définition plus fonctionnelle : « est bilingue la personne qui se sert de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues » (1984, p. 5) ; cette vision permet d'établir le plurilinguisme comme une norme dans le monde et a donné lieu à l'acceptation actuelle de bilinguisme : « Être bilingue signifie, entre autres, être capable de passer d'une langue à l'autre dans de nombreuses situations si cela est possible ou nécessaire, même avec une compétence considérablement asymétrique » (Lüdi et Py, 2003, p. 131), ce qui correspond à la situation européenne, multilingue de fait, et à la politique linguistique adoptée par le Conseil de l'Europe (CECRL, 2000)⁸². D'ailleurs, selon le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, cette définition a des conséquences directes sur le plan didactique : « La gestion de ce répertoire implique que les variétés qui le composent ne demeurent pas abordées de manière isolée, mais que, bien que distinctes entre elles, elles soient traitées comme une compétence unique, disponible pour l'acteur social concerné » (Beacco et Byram, 2007, p. 73).

⁸² Le plurilinguisme est y est défini comme une compétence plurilingue et pluriculturelle : « on désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considèrera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser » (CECRL, p. 129).

3.2. Quel bilinguisme pour nos élèves ?

Cette nouvelle définition élargit considérablement le nombre de personnes concernées ; les cas sont infinis et les niveaux de compétence très variés, rejoignant la notion de contact de langues. Dans cette perspective, le contexte des élèves nouvellement arrivés en France ne représente qu'un panel limité ; sont également plurilingues les élèves issus de mariages mixtes, les enfants nés en France dont les parents sont nés ailleurs, les enfants de troisième génération, les enfants de parents issus de régions du monde déjà plurilingues, etc.

Nos élèves nouvellement arrivés font donc partie de cette large majorité d'humains en contact avec plusieurs langues : le français à l'école et (au moins) une langue en famille. Mais peut-on parler de bilinguisme pour nos EANA pour qui le français est en cours d'acquisition ? Comment les enseignants voient-ils la situation linguistique de leurs élèves ?

La formation initiale et la biographie langagière des enseignants forgent ce que l'on pourrait appeler leur « horizon d'attente » (notion élaborée par H. R. Jauss pour la littérature) ; en déterminant le système de référence des enseignants, leur horizon d'attente définit leur capacité à adhérer aux nouvelles définitions du plurilinguisme. Mais les recherches actuelles montrent que le regard a peu évolué. C. Trimaille et V. Nantes (2013) ont interrogé des enseignants de primaire au sujet des élèves qu'ils identifient eux-mêmes comme étant en situation de contact avec une autre langue. Parmi les élèves concernés, les professeurs considèrent que certains sont bilingues, d'autres non. Pour tenter de savoir quels critères sont à l'origine de cette distinction, les chercheurs ont croisé les premières réponses des enseignants avec le critère de la langue de contact, établissant trois groupes :

- langues valorisées dans notre société (enseignées dans le système scolaire comme l'anglais, l'allemand ou l'espagnol),
- langues peu valorisées (et peu enseignées : néerlandais, portugais, russe, suédois),
- les langues dévalorisées (langues de l'immigration, peu enseignées comme les langues du Maghreb, d'Afrique Subsaharienne ou le turc).

Les résultats sont éloquentes : seuls 17 % des élèves qui sont en contact avec une langue dévalorisée se voient attribuer la qualité de bilingue. Les auteurs de cette étude concluent : « il semblerait que le bilinguisme soit encore majoritairement reconnu comme étant l'apanage des enfants socialement favorisés qui parlent des langues valorisées sur le

marché linguistique, et que ceux vivant dans des espaces ségrégués ne puissent se voir attribuer la qualité de bilingues, comme l'affirmait déjà Varro en 1990 » (2013, p. 111).

Notre corpus révèle que malgré un fort pourcentage d'élèves concernés par le bilinguisme, les langues des élèves sont peu présentes dans les classes. Ce phénomène a été étudié par C. Hélot (2007), qui parle pour ces élèves, de « bilinguisme invisible » (p. 12). On peut y voir une forme de rejet de ces compétences langagières de la part de l'école car bien souvent les enseignants ignorent que leurs élèves parlent ou comprennent d'autres langues. Plus encore, l'école voit souvent le bilinguisme des élèves comme un obstacle à l'apprentissage du français.

3.3. La « mauvaise réputation »

En 1990, dans son article « Le bilinguisme : pourquoi la mauvaise réputation ? »,

A. Tabouret-Keller avait déjà avancé quatre éléments de réponses :

- Les résultats des recherches sur le bilinguisme sont trop peu connus. « Ils établissent cependant que le bilinguisme en tant que tel n'est pas à l'origine de difficultés éventuelles du développement psychologique de l'enfant, de ses difficultés scolaires, des difficultés de l'insertion professionnelle, et plus généralement des difficultés de type existentiel ; et que le bilinguisme en tant que tel n'est pas à l'origine de retards de langage, qu'il n'est pas un handicap pour la société et que l'usage dès la naissance de deux idiomes, même très éloignés l'un de l'autre, réalise les conditions les meilleures de leur apprentissage ».
- Les enseignants n'ont pas encore intégré l'idée que le plurilinguisme est la situation linguistique de la majorité des locuteurs dans le monde et que, par conséquent, c'est le monolinguisme qui devrait être vu comme une exception. Ces croyances ont pour origine « des idéologies ethnocentriques qui accordent une place idéale au modèle des sociétés industrielles ».
- L'auteur parle encore du « stéréotype de la nocivité mentale du bilinguisme », alimenté par l'idée « selon laquelle tout mélange linguistique est funeste, tant à l'élaboration de la pensée qu'à l'équilibre mental, voire à la moralité ».
- Enfin, force est de constater que dans l'esprit des enseignants, un bilinguisme n'en vaut pas un autre : « selon les conditions de sa réalisation, le bilinguisme se

profile comme un avantage, voire comme un privilège pour les uns, comme une difficulté, voire comme une tare pour les autres ».

Ces différents motifs s'ajoutent pour créer un « habitus » monolingue qui repousse hors de l'école les langues des familles. L'école s'érige comme un rempart contre les autres langues illustrant une peur du mélange ou ce que C. Trimaille et V. Nantes appellent « l'idéologie de l'Un » (2013, p. 106). G. Ludi et B. Py (2003) écrivent pourtant : « il y a longtemps qu'on sait que les pratiques langagières de nombreuses personnes et communautés bilingues se caractérisent par des "mélanges de langues" » (p. 140). Si cette pratique a cours dans nos sociétés, les interactions au sein de l'école ne reflètent pas cette réalité. J. Cummins (2001) parle de cette absence de prise en compte de la langue des élèves plurilingues comme d'une discrimination (p. 19).

Chez les professeurs de langue 2, l'origine du blocage peut s'expliquer par la prédominance durant toute la deuxième moitié du vingtième siècle des théories de l'analyse contrastive. Pour cette dernière, la mise en parallèle de deux langues, la langue source et la langue cible, doit permettre de prévoir toutes les difficultés rencontrées par les apprenants. « Ce qui est proche ou semblable est facile à apprendre, ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif et donc à des fautes » (Marquilló Larruy, 2003, p. 64). Ce point de vue sur l'apprentissage des langues a donné naissance à la notion d'interférence que F. Debyser définit en 1971 selon quatre points de vue :

- pédagogique (elle a son utilité pour l'apprentissage des langues) ;
- métalinguistique (elle s'appuie sur l'idée que la théorie du langage est une) ;
- psycholinguistique (elle est enseignée à la suite de la langue 1 et s'adresse donc à l'enseignement des langues étrangères) ;
- psychopédagogique (son objectif est de prévoir, de décrire et d'expliquer les fautes et les difficultés dues à l'influence de la L1) (1971, p. 32-33).

La langue 1 est donc vue comme un obstacle à l'apprentissage de la langue 2 dans le sens où elle induira des erreurs chez l'apprenant, ce qui a donné lieu chez les enseignants à un « tabou de la langue 1 ».

Les critiques de l'analyse contrastive finissent par déboucher dans les années 1970 sur la notion d'interlangue, définie par G. Lüdi et B. Py (2003) comme « l'ensemble des connaissances intermédiaires qu'un sujet a d'une langue seconde qu'il est en train d'apprendre » (p. 114) ; la langue 1 qui était un obstacle devient une référence. Ce qui

change, c'est l'objectif que l'on se fixe. Si le but est de construire une compétence plurilingue comme l'encourage aujourd'hui le Conseil de l'Europe, l'alternance des langues n'est plus une absence de compétence dans la langue cible mais un « parler bilingue » en devenir (Lüdi et Py, 2003, p. 131). C'est pour analyser ce phénomène de « mélange des langues » que J. Gumperz (1989b) a élaboré la notion de « code-switching » appelée en français « alternance codique » et définie comme « la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents » (p. 57).

Par ailleurs, pour l'enseignement d'une langue 2, S. Pekarek (1999) a montré que le recours à la langue 1 constitue une stratégie communicative efficace de la part des élèves lorsqu'ils rencontrent un obstacle à la production et sollicitent de l'aide de manière implicite ou explicite. L'utilisation de la langue 1 est un relais fonctionnel vers l'accomplissement de tâches discursives plus complexes qui devrait être considéré de manière plus positive en classe (p. 145).

3.4. L'entrée à l'école : passage d'un monolinguisme à un autre

Bien que la pratique de l'alternance codique soit largement décrite de nos jours pour la communication ordinaire, à l'école, les équipes pédagogiques exigent que l'ensemble des échanges se fasse en français. Les élèves concernés vivent donc une rupture linguistique entre le monde de la famille et le monde de l'école, la porte de l'école symbolisant une frontière linguistique. F. Chnane-Davin (2011) parle de passage « d'un monolinguisme dans la langue d'origine à un monolinguisme en français » (p. 45) là où l'objectif devrait être la formation d'un locuteur plurilingue. Dans les situations de FLS des pays partiellement francophones, la langue 1 peut entrer dans la classe car elle est partagée par tous les participants. En France, selon M. Verdelhan-Bourgade, la différence réside dans la « dévalorisation de la langue 1 » engendrée par l'absence de compétence des enseignants dans ces langues. En conséquence, les langues 1 des élèves sont absentes des établissements scolaires (ou plutôt des classes) car les élèves intègrent très rapidement, et souvent de manière tacite, cette règle de comportement. Dans le cas contraire, ils apprendront que l'utilisation de leur langue est associée à une infraction au règlement intérieur. Pourtant, ces derniers ne précisent pas que les élèves ne doivent parler que le français ; il s'agit d'une évidence. S. Wharton (2002) rapporte que dans les cas de FLS à la

Réunion, l'intervention de la langue 1 est souvent vue comme une interférence. Pourtant, il s'agit selon elle d'un processus naturel de communication car de nombreux linguistes ont montré « que ces frottements linguistiques n'étaient pas toujours le signe d'un dysfonctionnement ou d'une incompétence, mais que, au contraire, ils pouvaient être signifiants : marqueurs identitaires (plus ou moins conscients) ou stratégies de communication » (p. 48). En effet, ce n'est pas parce que les élèves continuent à utiliser leur langue 1 qu'ils apprendront moins bien le français ; au contraire, L.-J. Calvet (2006) soutient que « les identités ne sont pas des jeux à somme nulle, qu'on ne perd pas d'un côté ce que l'on gagne de l'autre » (p. 36). Dans notre système scolaire, « il manque, évidemment, une étape intermédiaire » qui consisterait en un travail sur le contact des langues sources et langues cibles « pour se construire une (nouvelle) biographie langagière » (Chnane-Davin, 2011, p. 53). On pourrait objecter qu'un tel projet nécessiterait un programme de formation linguistique des enseignants presque impossible à mettre en place tant les élèves ont des langues premières variées. Néanmoins une attitude de tolérance et de bienveillance pourrait suffire à modifier le ressenti des élèves débutants. C'est pour favoriser une construction identitaire équilibrée des élèves que J. Cummins (2007) suggère d'encourager l'utilisation des langues 1 en classe car pour les nouveaux élèves « il est extrêmement frustrant de ne pas pouvoir communiquer leur intelligence, leurs sentiments, leurs idées et leur humour aux enseignants et aux pairs. La barrière linguistique mène facilement à sous-estimer leurs capacités et ce qu'ils souhaitent accomplir à l'école et dans leur vie » (p. 3). Ces remarques vont dans le sens d'une prise en compte des acquis antérieurs des élèves. Cette nécessité a été démontrée tant pour l'acquisition de la langue 1 par les enfants que pour l'apprentissage des langues 2. J. Bruner (1985) affirme en effet qu'il faut « prendre en compte le rôle ou la signification du système de communication préverbale dont dispose l'enfant » (p. 157) ; on peut donc poursuivre ce raisonnement en postulant que la prise en compte des connaissances antérieures à l'apprentissage du français serait bénéfique pour les EANA. Cette théorie de l'interdépendance développementale (ou théorie des seuils) développée pour l'acquisition des langues secondes par J. Cummins s'appuie sur l'idée que le développement de la compétence en langue 2 serait lié à la compétence en langue 1 ; ce point de vue présente l'avantage de neutraliser les désaccords entre partisans et adversaires du bilinguisme : J. Cummins fait l'hypothèse que les activités cognitives et métalinguistiques s'appuient sur

les deux langues à la fois et les connaissances dans l'une accentuent les compétences dans l'autre ; l'apprenant de langue 2 doit donc avoir atteint un niveau minimum dans sa langue pour qu'elle ait une influence positive sur ce nouvel apprentissage. Parallèlement, J.-F. Hamers et M. Blanc (1983) affirment que l'idée que les enfants bilingues auraient des capacités métalinguistiques supérieures recueille un large consensus dans les recherches actuelles. Encore faut-il que l'école propose un environnement propice à ces locuteurs bi- ou plurilingues ; c'est pourquoi nous observerons comment sont accueillis les cas d'alternance en classe.

3.5. Quelles modalités d'alternance codique en classe ?

Les phénomènes d'alternance codique ont été essentiellement étudiés dans la conversation ordinaire des locuteurs bilingues. En contexte scolaire, certains chercheurs ont néanmoins observé les alternances dans le cadre des cours de langues vivantes ; les enseignants cherchant à éviter l'apparition du français durant les cours de langues s'interrogent sur les déclencheurs de l'alternance, les moments où les élèves reviennent au français. Selon L. Gajo (2001), il serait bon de rechercher la valeur de ces changements de langue. Les enseignants considèrent le retour au français « comme le signe d'une déficience ou d'une limitation » (p. 123), or la question est de savoir si le retour à la langue source est toujours signe de manque, de défaillance dans les compétences en langue 2.

Analysant ces « marques transcodiques »⁸³ dans le discours des locuteurs bilingues, G. Lüdi et B. Py (2003) affirment que l'on peut y voir soit « les traces d'une incompétence », soit « au contraire un phénomène communautaire » (p. 142) c'est-à-dire un marqueur d'identité. L'irruption de la langue 1 ne doit donc pas forcément être interprétée comme une lacune dans la connaissance de la langue 2. D'ailleurs, dès 1996, D. Moore parlait de « bouée transcodique » pour qualifier ce moment où les élèves reviennent à la langue 1 ; elle peut tenir différents rôles :

- elle fonctionne comme une balise du dysfonctionnement,
- elle permet la focalisation sur le lieu de détresse et l'appel à l'aide,
- elle permet de maintenir le contact (la communication).

⁸³« On désignera par marque transcodique tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou une variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace d'influence d'une autre langue ou variété » (Lüdi et Py, 2003, p. 142).

Dans le cadre de la conversation ordinaire, G. Lüdi et B. Py (2003) ont ensuite précisé les fonctions de l'alternance codique y en ajoutant notamment une valeur emblématique (elle montre l'appartenance du locuteur) et de sélection du destinataire (p. 153). En classe de langue étrangère, le passage au français peut également avoir pour fonction de sélectionner l'une des identités du destinataire : parler en français à un camarade peut signifier par exemple que l'on s'adresse à lui dans un contexte conversationnel amical, excluant de fait la situation didactique.

Les modalités d'apparition de l'alternance peuvent également informer sur la fonction qu'elle tient dans les échanges ; G. Lüdi et B. Py (2003) ont proposé une typologie du code-switching afin de montrer la diversité de ces réalisations :

- entre deux tours de parole / à l'intérieur d'un tour de parole ;
- entre deux phrases / à l'intérieur d'une phrase ;
- entre deux propositions / à l'intérieur d'une proposition ;
- constituants 'purs'(îlots de langues de base et de langue enchâssée) / constituants mixtes (unités lexicales d'une autre langue enchâssée dans une structure grammaticale de la langue de base) (p. 145).

Ces bases théoriques vont nous permettre de rechercher dans le corpus les irrptions de langues 1 en classe, afin d'en observer la fréquence et les fonctions. Mais voyons d'abord selon quelles modalités se mettent en place les échanges didactiques dans lesquels les élèves débutants ont tant de difficulté à entrer.

4. Les échanges en classe

4.1. Avec l'enseignant

Les échanges didactiques sont en réalité très planifiés et vont à l'encontre de l'idée d'improvisation. Ils sont constitués de nombreuses routines, comme les ouvertures d'activité ou les reprises pour signifier aux élèves ce qu'il faut retenir de la séquence. J. Sinclair et M. Coulthard ont parlé en 1975 de « rigidité du cadre », montrant que certaines formules de l'enseignant comme « Vous ne croyez pas que... » (« Wouldn't you agree that... » (p. 113) orientent nettement les réponses des élèves qui ne font que valider ce qui est proposé par l'enseignant. Ces activités routinières sont souvent dépréciées ; J.-C. Rafoni (2007b) parle de la classe comme d'« un espace de simulacre et de fausses questions » (p. 107) d'un « étrange monologue à vingt-cinq » dans lequel « le discours de

l'élève ne peut s'inscrire qu'en creux de celui du maître ». En réalité, ces routines sont rassurantes pour les élèves car elles sont des indicateurs clairs de l'activité en train de se réaliser ou des marqueurs de transition entre deux types d'activités. Implicitement, elles donnent aux élèves des informations sur la conduite à tenir, sur ce que le professeur attend d'eux à un moment précis de la séance. Dans le cas de questions comme « Vous ne croyez pas que... » qui donnent aux élèves un indice sur la réponse attendue, l'échange peut être interprété par l'enseignant comme un indicateur de réussite dans la transmission du savoir. Or selon C. Bachmann (1981), il « ne signifie rien d'autre qu'un apprentissage réussi de règles de comportement » (p. 169). Cette remarque concerne les interactions didactiques avec des élèves natifs, mais on peut postuler que si les élèves débutants en français parviennent à repérer ces indices lancés par l'enseignant, ce sera le signe d'une acquisition des règles d'échanges en classe.

4.2. Avec les pairs

Dans le cadre de la socialisation, commencer à parler avec les autres élèves est la preuve d'une volonté d'aller vers l'autre et d'un désir d'appartenir à cette nouvelle société. Mais, comme l'écrit J.-C. Rafoni (2007a) « *Ce parler de l'école* ne doit cependant pas être confondu avec la langue de scolarisation » (p. 107). Cette activité « clandestine » que sont les bavardages, ou encore les échanges qui ont lieu dans les moments de vie scolaire, en dehors des cours, sont également un signe fort que la socialisation est en route et l'enseignant gagnerait « à être plus attentif à ces bavardages (même s'ils constituent une plaie pour des générations d'enseignants), car c'est dans cet *inattendu* de la langue que se joue l'essentiel de son acquisition » (Rafoni, p. 107).

Plus encore, il serait intéressant de savoir avec qui débute cette communication. Car, comme nous le verrons, les natifs et non natifs n'occupent pas la même position dans les échanges. Les interactions en français naissent-elles en classe d'accueil entre élèves de même position ou en classe ordinaire, au milieu des élèves natifs ?

Cette question soulève celle du mode de scolarisation des EANA. L. Gajo (2001) pense que les élèves risquent de vivre l'immersion comme une « submersion » (p. 34) et que cette formule offre peu de possibilités de trouver sa place dans le groupe ; on passe difficilement du silence à la communication au milieu d'un groupe de natifs. En revanche, la classe d'accueil qui regroupe des élèves de même position offre un cadre plus sécurisant.

On pourrait objecter qu'apprendre le français avec des non natifs n'est pas la meilleure solution. J.-C. Rafoni (2007a) pense au contraire que c'est un moyen de se reconstruire une identité :

« L'immersion linguistique en classe ordinaire », formule passe-partout, n'a souvent qu'un effet argumentatif dans les réunions institutionnelles ou les actions de formation. Mais ce n'est sûrement pas le moindre des paradoxes de constater que l'intégration linguistique - acquérir le français à l'école - se réalise d'abord et avant tout au sein d'une classe multilingue et entre pairs non-francophones... (p. 27).

Car les élèves ont besoin de temps :

Dès l'instant qu'un élève, enfermé provisoirement dans son silence, fait tout à coup le pas de s'adresser à son voisin (peu importe ce qu'il dit : « Prête moi ton crayon ! », « Tu joues au ballon avec moi ? »...), nous sommes assurés qu'il coupe symboliquement le fil qui le reliait à son passé. En fait, il faut comprendre qu'à travers les échanges et les actes de parole, les enfants sont toujours bien au-delà du message : ils reconstruisent et retrouvent patiemment leur identité. (p. 26).

La classe d'accueil joue alors son rôle, elle permet d'être accueilli. On observera par exemple dans le corpus, le débit des enseignants en structure d'accueil comparé à celui en classe ordinaire. Les professeurs de classe d'accueil simplifient, articulent voire traduisent, adoptant le *foreigner talk*⁸⁴ pour créer un climat affectif favorable comparable à l'atmosphère créée par les mères lorsqu'elles utilisent le *mother talk* avec les bébés. C'est pourquoi D. Little (2010) soutient que « placer ces apprenants dans des classes d'enseignement général en pensant qu'ils apprendront à parler couramment la langue de scolarisation par le biais de la seule immersion, c'est faire fi des conclusions de tous les travaux de recherche déjà effectués sur le sujet : ces apprenants ont besoin d'une attention particulière, au moins à court terme » (p. 24).

Affirmer l'importance de ces échanges pour la construction sociale des élèves ne revient pourtant pas à dire que la prise de parole serait une condition absolue de l'apprentissage dans un système complexe. Certains élèves réussissent très bien à l'école tout en restant silencieux. Et bien que cette recherche porte sur la capacité des élèves à prendre la parole

⁸⁴ défini par J.F. Hamers et M. Blanc (1983) comme une « stratégie de communication qui consiste pour le locuteur à modifier sa langue maternelle en la simplifiant pour essayer de se faire comprendre d'un interlocuteur qui ne parle pas ou qui parle mal cette langue » (p. 451).

en classe, il ne s'agit pas d'affirmer que les élèves silencieux n'apprennent rien et que seuls les locuteurs actifs lors des échanges didactiques ont des chances de réussir leur scolarité en France.

4.3. Participation orale et réussite scolaire

Il nous semble important de bien poser la différence entre les élèves qui ont acquis, parfois très rapidement, la langue de communication et ceux qui sont capables d'interagir à bon escient en classe au cours des interactions didactiques. De nombreuses recherches se sont centrées dans les années 1980 sur l'acquisition de la langue écrite car les enseignants constataient que des élèves qui semblaient à l'aise à l'oral restaient en échec face à l'écrit. On sait aujourd'hui que parler en classe n'est ni un signe d'acquisition des compétences en jeu ni un gage de réussite scolaire. Dans un article intitulé « Sur-énonciateurs et construction dissensuelle des savoirs » publié en 2003, A. Rabatel distingue, parmi les locuteurs d'une classe de CM2 en cours de LV2 en activité de groupe, les « sur-énonciateurs » et les « sur-locuteurs ». Tous parlent plus que les autres, mais les premiers prennent en charge l'organisation des échanges faisant avancer le travail du groupe et exerçant une influence sur celui-ci. À l'opposé, les « sur-locuteurs » parlent beaucoup mais « à tort et à travers, dénigrant les interactants », et « ne sont pas coénonciateurs d'un savoir sérieux » (p. 98). Selon A. Rabatel, les sur-locuteurs ne respectent pas les règles du jeu, faisant référence aux maximes de qualité et au principe de coopération de P. Grice. Avec cette attitude discursive, ces élèves « ménagent leur face positive car ils jouent un style je sais tout ». Ces élèves sont donc d'un point de vue de l'adaptation scolaire moins bien préparés que l'élève de classe d'accueil qui est déjà capable de répondre par une phrase structurée « ces immeubles sont pauvres » (corpus hgCla/03062013, p. 90, ligne 460) montrant ainsi qu'il a intégré les attentes de l'enseignant concernant la formulation de sa réponse à l'oral (sous forme thème + prédicat). Les élèves qui réussissent bien à l'école ont parfois un profil de « silencieux » ; sans doute ont-ils déjà compris que notre système scolaire évalue essentiellement l'écrit. En revanche, les EANA « parleurs » qui ont plus de difficultés à l'écrit avaient le même profil dans leur pays d'origine ; les difficultés scolaires ont été transférées en langue 2.

Notre objectif sera donc de montrer que la capacité des élèves à participer aux échanges est l'un des paramètres qui prouvent leur adaptation aux exigences de l'oral didactique : les

commentaires classiques rencontrés sur les bulletins trimestriels comme « manque de participation », « trop timide à l'oral » ou « élève discret » sont la preuve que les enseignants y sont attentifs mais ils montrent aussi que cette compétence ne fait pas défaut aux seuls EANA.

4.4. Face à une constante évaluation : se tromper ou se taire ?

Dans son ouvrage *Enseigner le français comme langue seconde*, G. Vigner (2001) écrit à propos de l'oral en classe : « on peut s'y tromper sans que cela tire à conséquence » (p. 34).

L'auteur voulait probablement estimer les risques en termes d'évaluation et de notation ; on peut effectivement se tromper à l'oral lors des échanges didactiques sans que l'erreur se traduise systématiquement par une mauvaise note, comme ce serait le cas à l'écrit. Mais tout échange avec un interlocuteur met en jeu la « face » de chacun des individus engagés dans l'interaction. Dans son ouvrage *Les rites d'interaction* (1974), E. Goffman définit la « face » comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (p. 9). Il s'agit d'une image de soi correspondant à la manière dont les autres vont nous traiter et réciproquement, notre manière de nous comporter avec les autres. La difficulté dans les interactions, réside dans la gestion de ces deux réalités : préserver sa face et celle de son interlocuteur, ce qui est parfois contradictoire. Pour les élèves non natifs, les prises de parole peuvent sans doute être envisagées comme très risquées. Si l'on compare les risques encourus dans un cours de français langue étrangère pour adulte et en interactions dans la vie réelle avec un natif, il est évident que la classe passera pour un lieu protégé. Lors d'un exercice de simulation dans un cours de langue, on peut effectivement se tromper ; l'erreur provoquera éventuellement un rire ou un malentendu que professeur et apprenants prendront le temps de dénouer. Dans la communication en situation réelle, le natif n'aura pas toujours la bienveillance souhaitée. Pour le contexte scolaire qui nous intéresse, la classe d'accueil peut passer pour un lieu rassurant où les apprentissages peuvent se faire lentement, tandis que la classe ordinaire est comparable au bain linguistique, lieu de tous les dangers, en particulier au collègue.

Pour prendre la parole en classe, la difficulté pour les EANA réside dans la multiplicité des tâches mises en œuvre : il faut d'abord comprendre ce qui se dit pour savoir intervenir,

« [on] est à la frontière entre compréhension et production » (Verdelhan-Bourgade, 2001, p. 151) ; les élèves doivent donc en permanence évaluer les risques et les bénéfices de la prise de parole. Lorsque les EANA sont en classe ordinaire, toute tâche est ancrée dans le réel. Le contexte n'est plus le cadre protégé du cours de langue dans lequel on s'entraîne à prendre la parole pour préparer la prise de risque que constitue l'échange avec un natif. La classe ordinaire n'est pas un entraînement, pour les EANA ; chaque heure de cours en classe ordinaire représente une vraie prise de risque : « De tous côtés, les élèves sont soumis à diverses modalités d'« étiquetage » négatif direct ou indirect, et ils doivent parfois choisir entre parler, au risque de se faire traiter de *bouffons* et d'*intellos* par leurs pairs, ou bien se taire, et se faire traiter de *nuls* par l'enseignant » (Lefranc, 2004, p. 84).

Le chapitre suivant s'attache à décrire le contexte interactionnel en situation didactique et à présenter les bases théoriques pour l'analyse du corpus.

Chapitre 5 : Les interactions didactiques

Ce chapitre présente les principes théoriques qui sous-tendent l'analyse des enregistrements. Nous examinons d'abord le contexte et les rituels des interactions didactiques que nous associons aux notions de participants et de place interactionnelle. Nous distinguons ensuite les échanges en classe de langue étrangère et en situation d'intégration pour montrer l'influence du contexte sur la position des participants. Nous présentons les unités de l'interaction dont nous avons besoin pour l'analyse en contexte didactique. La seconde partie de ce chapitre est consacrée à la présentation des interventions des enseignants - en particulier les types d'étayages - et aux prises de parole des élèves.

1. Un contexte pour définir l'interaction

Dès que les élèves participent à un cours, quelle que soit la discipline et quelle que soit leur activité verbale durant ce cours, ils participent à une interaction. Pour préciser ce que recouvre cette affirmation, il nous faut revenir sur cette notion d'interaction qui est pluridisciplinaire et tenter de la définir. Nous nous appuyons en grande partie sur les travaux des chercheurs en ethnographie de la communication dont D. Hymes et J. Gumperz sont à l'origine et du sociologue E. Goffman (1973) pour qui la parole est une activité sociale :

Par interaction (c'est-à-dire l'interaction face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme « rencontre » pouvant aussi convenir (p. 23).

Cette définition, comme celle de R. Vion (1992) - « toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux, ou plus de deux acteurs » (p. 17) - couvre un large panel de possibilités : tout ce qui entre en jeu lors d'une rencontre ; l'interaction n'est donc pas nécessairement verbale, elle comprend par exemple les signes non linguistiques, mais cette définition exclut de fait les conversations téléphoniques ou les émissions

radiodiffusées. C'est pourquoi, on différencie interaction et conversation : la conversation est un type d'interaction verbale, improvisée, mettant en jeu un nombre restreint de participants qui sont disponibles et utilisent un ton familier. On parle alors d'analyse conversationnelle.

C. Kerbrat-Orecchioni (1990) se situe dans la lignée d'E. Goffman en affirmant que la parole est une activité sociale car chaque interaction est émise à l'intention d'un destinataire mais elle recentre la définition en parlant d'interaction verbale : « Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des « interactants », exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles - parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant » (p. 17). Mais l'auteur ajoute que la définition est problématique, c'est pourquoi dès 1967 D. Hymes a proposé de lister les composantes nécessaires à toute interaction à travers le désormais célèbre modèle SPEAKING, acronyme mnémotechnique des termes anglais correspondants. Nous proposons ici un résumé de la présentation de C. Bachman *et al.* (1981, p. 73-76) :

- SETTING (en français, CADRE). Il s'agit du cadre spatio-temporel de l'interaction.
- PARTICIPANTS. Ce terme regroupe non seulement les acteurs de l'interaction mais également les personnes présentes, même si elles restent silencieuses.
- ENDS (FINALITÉ). D. Hymes associe le but et le résultat de l'interaction, qui ne coïncident pas toujours.
- ACTS (ACTES). Il s'agit à la fois du message (thème) et de sa forme.
- KEY (TONALITÉ). C'est le ton utilisé par les participants dans les échanges.
- INSTRUMENTALITIES (INSTRUMENTS). Il s'agit des différents canaux par lesquels passe la communication.
- NORMS (NORMES). Ce sont les règles qui régissent la conversation, notamment les tours de parole.
- GENRE, correspond au type d'activité de langage.

Cette liste, qui a été reprise et modifiée par plusieurs spécialistes, s'approche en fait de ce qui serait une définition du contexte interactif, confirmant ainsi l'importance du contexte de communication pour pouvoir situer les échanges, comme l'ont montré les ethnographes de la communication (D. Hymes, J. Gumperz, E. Goffman). En réalité, la variété des interactions pourrait entraîner une multiplicité des critères. À la suite de D. Hymes,

C. Kerbrat-Orecchioni (1990) a donc proposé une typologie de l'interaction dont certaines composantes peuvent évoluer en fonction de la situation⁸⁵ :

- Nature du « site » (cadre spatio-temporel) ;
- Nombre et nature des participants ;
- But de l'interaction ;
- « Formalité » des interactions : intime, familial, consultatif, soutenu, guindé ;
- Ton de l'interaction, qui correspond à chaque axe de formalité ;

Mais pour le sixième critère, C. Kerbrat-Orecchioni envisage plusieurs possibilités, laissant ouvert le choix des éléments retenus : « Bien d'autres pourraient être envisagés comme la durée de l'interaction ou son rythme, son contenu » (thèmes abordés, nature de la macro-structure : argumentative, narrative ou descriptive, etc.) (p. 127-128).

Malgré cette alternative, C. Kerbrat-Orecchioni relève l'imprécision de ces typologies ; selon elle, l'interaction est une notion mal définie, une même catégorie pouvant fonctionner à différents niveaux ; dans certains cas, on peut même caractériser l'interaction à partir d'une seule de ses composantes (p. 129).

On peut retenir que dans les deux typologies présentées, les premiers éléments avancés par les auteurs pour définir une interaction sont le cadre spatio-temporel, les participants et le but. Dans la situation scolaire qui nous occupe, L. Le Ferrec (2011) retient ces trois premiers éléments comme suffisamment distinctifs pour définir le contexte didactique (p. 304). Ils vont permettre de cerner un contexte interactionnel, autrement dit, les réponses aux questions « Où ? Quand ? Qui ? Pourquoi ? » vont donner un cadre à l'interaction.

Le contexte interactif n'est peut-être pas définissable en amont ; certains auteurs, comme C. Kerbrat-Orecchioni (1996), pensent que le contexte se construit pendant l'interaction : « Donné à l'ouverture de l'interaction, le contexte est en même temps construit par la façon dont celle-ci se déroule [...] » (p. 22). Par la suite, L. Gajo et L. Mondada (2000) défendent la même position :

Le contexte n'est pas défini a priori, mais émerge dans et par l'organisation des activités des participants : il n'est donc pas à décrire par des paramètres pré-établis, mais par l'observation des processus par lesquels les participants, en se

⁸⁵ Au niveau terminologique, nous suivons C. Kerbrat-Orecchioni qui emploie le mot « situation » comme synonyme de contexte pour désigner « l'environnement extralinguistique de l'énoncé » (1990, p. 77).

coordonnant interactivement, s'orientent et donc rendent pertinent tel ou tel aspect, telle ou telle définition du contexte, de façon éventuellement divergente (p. 48).

C'est donc par l'observation des échanges que l'on pourra définir le type d'interaction en cours ; nous verrons que dans les cours de collège, malgré la stabilité de certains facteurs définitoires comme le lieu (la classe), les participants (le professeur et les élèves) et l'objectif (enseignement/apprentissage d'une discipline scolaire), ce que nous appellerons le contexte interactif peut être modifié au cours de la séance.

On pourrait alors parler, comme J. Gumperz (1989b) d'« indices de contextualisation » (« *contextualisation cues* »), expression qui désigne « l'ensemble des formes linguistiques présentes dans un discours donné, qui ont la particularité de définir et d'activer ce qui tient lieu de contexte à l'activité langagière » (Porquier et Py, 2004, p. 10), autrement dit « l'ensemble des éléments appréhendables lors de l'interaction » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 103) ; cette notion permet de cibler les éléments observables au cours de l'interaction et non plus un *a priori* contextuel.

Dans le contexte didactique, la fonction acquisitionnelle donne des caractéristiques fortes aux modalités des échanges ; R. Vion (1992) affirme par exemple que la classe de langue, par ses fonctions à la fois sociale et d'apprentissage est une « interaction spécialisée » (p. 129). On peut dire avec M. Cambra Giné (2003) que toute interaction didactique, même si elle intéresse d'autres disciplines, est une « interaction spécialisée » en ce qu'elle « est modelée de manière à favoriser ces processus d'acquisition, ce qui lui donne des traits spécifiques qui la distinguent d'autres types d'interaction sociale » (p. 69).

1.1. Les particularités interactives du contexte didactique

De par son aspect institutionnel, le contexte interactionnel dans les classes de collège met en scène des types d'échanges langagiers fortement ritualisés (Sinclair et Coulthard, 1975 ; Mehan, 1979), dont les règles d'usage sont le plus souvent implicites. Ces interactions naissent sur la base d'un contrat didactique qui gère les prises de parole de l'enseignant et des élèves et qui les rend très différentes de la conversation ordinaire. Les indices de contextualisation sont donc fortement marqués, comme le rappellent R. Porquier et B. Py (2004) :

Le domaine de l'école paraît, au premier abord en tout cas, assez clairement délimité par des frontières géographiques, temporelles et institutionnelles objectives. Il se

caractérise par des modes de fonctionnement relativement stables et uniformes, imposés autant par des traditions que par des conditions objectives telles que la division du temps en périodes régulières, le regroupement des élèves en classes, les relations hiérarchiques entre élèves et enseignants, les rituels obligés, les fonctions de transmission de connaissances et d'évaluation que la société lui attribue (p. 11).

Mais ces auteurs nuancent leurs propos en précisant que les frontières entre le monde extérieur et l'école ne sont pas si étanches. Si l'on considère les échanges langagiers à l'intérieur de l'école, à savoir au sein de la vie scolaire, les usages y sont multiples et prennent naissance dans des contextes variés. C'est pourquoi, L. Gajo (2001) affirme qu'il ne suffit pas de déterminer le cadre spatio-temporel et les participants ; selon lui, seules les activités des interlocuteurs permettent de cibler plus précisément le contexte interactionnel : « Le contexte pertinent n'est pas descriptible par une série de paramètres ou de variables généralement valables, comme le sexe, la profession, l'origine ethnique, l'âge, etc. [...] Celui-ci sera défini dynamiquement par les activités des participants » (p. 98). Le contexte est précisé par l'activité, autrement dit l'objectif de l'échange qui sera dans les classes la fonction didactique. Ainsi, lors des échanges didactiques, dont le but est tourné vers l'apprentissage, les usages interactifs sont spécifiques ; F. Cicurel (2011) cite par exemple la fonction métalinguistique des échanges didactiques pour montrer que le contexte didactique est un « univers propre » (p. 59). On sait désormais que les rituels et les modalités d'échanges donnent leur spécificité à ces interactions. C'est dans ce sens que J.-C. Beacco (2012b) parle de « dépaysement discursif » pour les élèves au moment de l'entrée à l'école. Selon cet auteur, les élèves y sont confrontés à « une langue réputée connue » (p. 118) qui prend pourtant des fonctions diverses et va modifier les genres de discours qui seront produits : l'exposé de l'enseignant comme seul locuteur, l'exposé avec interactions sous la forme classique de questions-réponses-évaluations, les échanges collectifs plus proches de la conversation ordinaire, les interactions entre apprenants, les exposés réalisés par les élèves, etc. (Beacco, 2012b, p. 119-120).

1.2. Les participants à l'interaction

Les participants aux interactions constituent l'aspect le plus important du cadre communicatif ; ils peuvent être envisagés dans leurs caractéristiques individuelles

(physique, sociale, psychologique) ou à travers les relations qu'ils entretiennent (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 80-81). Le contenu de l'interaction sera différent si les participants se rencontrent pour la première fois ou s'ils se connaissent, s'ils ont une « histoire conversationnelle » commune (Goffman, 1987, p. 13). Pour cerner les participants dans le cadre solaire des échanges en classe, une des caractéristiques les plus fortes réside dans le nombre élevé de participants ; les analyses portant sur la conversation ordinaire s'appuient souvent sur un schéma binaire traditionnel constitué du couple locuteur/récepteur, mais les échanges didactiques sont plus complexes car ils mettent en scène de nombreux élèves qui peuvent intervenir à tout moment dans les échanges, même si ces derniers sont régulés par l'enseignant. Pour sortir du modèle binaire, E. Goffman (1987) avance la notion de « cadre participatif » (participation framework) qui comprend à la fois le nombre des participants et leur statut (ou leur rôle) interlocutif (p. 9). Le sociologue donne une définition très large de la notion de participants puisque celle-ci recouvre « l'ensemble de toutes les personnes qui se trouvent figurer dans un même espace perceptif » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 82). Plus généralement, les analyses prennent en compte les participants « agréés » (ou ratifiés, « ratified participants ») qui sont visiblement engagés dans l'interaction en cours. E. Goffman propose d'inclure dans le champ des participants les témoins ou spectateurs d'un échange (les « bystanders ») qui ne prennent pas la parole. Dans le cas des échanges de classe, la situation est particulière du fait du nombre inhabituel de « bystanders » (ou témoins passifs) qui peuvent entrer dans le jeu à tout moment ; R. Bouchard (2005, p. 140) parle de « polylogues » pour qualifier les interactions didactiques. En effet, le professeur s'adresse en même temps à plusieurs participants. Et si certains élèves ne prennent pas la parole, non seulement, ils en ont la possibilité, mais dans tous les cas, ils sont des participants dans la mesure où ils reçoivent un enseignement ; ils tiennent donc leur rôle d'apprenant, leur passivité n'étant que verbale. Ils occupent également un rôle de spectateur, d'observateur de l'enseignant mais aussi des élèves qui prennent la parole. Ainsi, selon C. Kerbrat-Orecchioni (1990), « toute conversation met-elle en présence des participants qui ont également le statut de locuteur et d'auditeurs potentiels ; mais c'est l'un d'entre eux seulement qui va en un temps T occuper la position émettrice » (p. 84). Par ailleurs, dans la conversation ordinaire, on distingue parmi les témoins passifs, les auditeurs ou « overhearers » (l'émetteur a conscience de leur présence) et les intrus ou « eavesdroppers » qui entendent le message sans qu'il ne leur soit destiné. Dans la classe,

on ne retient que des « overhearers », mais ces derniers peuvent encore être subdivisés en destinataires directs « addresseds » et indirects « unaddresseds ». En classe, le professeur s'adresse successivement au groupe et à un élève destinataire direct ; dans ce cas, les autres apprenants deviennent des auditeurs « unaddresseds ». C'est également cette alternance dans les statuts des auditeurs qui caractérise les échanges didactiques.

Lors du cours dialogué, le style de l'enseignant et sa manière de distribuer la parole jouent un rôle important : la parole peut jaillir de plusieurs élèves en même temps avant même qu'un locuteur ne soit ratifié par l'enseignant ; dans d'autres cas, les élèves demanderont la parole en levant le doigt. La gestion interactive de tours par le professeur modifie donc le nombre de participants. Dans le premier cas, les élèves peuvent se trouver en compétition pour imposer leur réponse. Ce système compétitif ne permet pas aux locuteurs débutants comme les EANA de prendre part aux échanges.

Ces remarques nous amènent à interroger le système de places et la hiérarchie des rôles.

1.3. L'asymétrie dans la classe endolingue : la notion de place

Au cours des interactions, les participants peuvent se trouver à des places différentes sur un « axe vertical invisible qui structure leur relation interpersonnelle » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 71). On parle alors de « position haute » pour le locuteur dominant l'interaction et de « position basse » pour l'interactant dominé. Ces notions de position haute (« one-up ») et basse (« one-down ») ont été élaborées par les chercheurs de Palo Alto au début des années 1970 (Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972, p. 66-67) qui ont étudié les échanges entre médecins et patients, notamment dans les consultations psychiatriques.

Cette hiérarchie des places peut évidemment être appliquée au contexte scolaire dans lequel le professeur se trouve en position haute du fait de son statut établi par la situation institutionnelle, renforcé par l'asymétrie de la relation adulte / enfant ou adulte / adolescent et par sa position de détenteur du savoir. Selon F. Cicurel (2002), cet aspect de la relation pédagogique n'est pas forcément préjudiciable parce que le « monde social oblige constamment l'individu à être engagé dans une interaction où toute forme conversationnelle se fait dans la reconnaissance du rôle ou de la place de l'autre » (p. 7) ; les élèves poursuivent dans ce cadre scolaire leur formation aux interactions sociales.

D'un point de vue verbal, l'enseignant occupe des rôles multiples dans la salle de classe : « il dirige les échanges, régule les tours de parole, annonce le thème et l'activité didactique

à accomplir, indique la façon dont doit s'accomplir le travail, donne une appréciation sur le travail produit » (Cicurel, 2011, p. 28) ; il change donc de fonction d'une intervention à l'autre, s'adressant à l'un puis, à l'autre, puis à la classe entière ; il est sur-énonciateur (Rabatel, 2003). Cette relation prend la forme d'un « contrat didactique » que G. Brousseau (1980) a défini comme « ces habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et ces comportements de l'élève attendus par le maître » (p. 181). Il s'agit d'un contrat de coopération (à l'instar des règles établies par P. Grice pour la coopération entre interactants dans la conversation ordinaire) instauré par la situation institutionnelle.

Néanmoins, les règles de ces échanges qui régissent les places des locuteurs ne sont pas scellées une fois pour toutes, la position pouvant évoluer au cours de l'interaction. Dans le cadre de la classe, on pourrait penser que la relation enseignant / élève est définitivement fixée et immuable, or elle dépend aussi du nombre et des actions des participants. Un élève peut par exemple contester la place occupée par l'enseignant en refusant de participer aux activités proposées ; il peut également répondre de manière désagréable et inhabituelle dans ce rapport de position, modifiant ainsi les places traditionnellement occupées dans ce contexte. W. Doise et G. Mugny (1997) ont montré que les relations entre élèves « pouvaient être empreintes d'asymétries » (p. 213). Lorsqu'un élève loquace se positionne comme leader du groupe-classe en prenant la parole très fréquemment, il occupe une place plus haute que certains petits parleurs. Le rapport devient alors celui de compétition, bien distinct de la coopération généralement construite dans la conversation ordinaire. En classe, il y a une prise de parole publique qui comporte tous les risques habituels, comme celui de faire une erreur en public qui provoque une émotion chez le locuteur. La classe n'est donc pas forcément un lieu de confort interactif pour tous les élèves.

1.4. Les taxèmes de position

En étudiant les relations interpersonnelles, E. Goffman (1974) a montré qu'il existe des règles de fonctionnement des interactions dans les situations symétriques et asymétriques (p. 48). Mais, C. Kerbrat-Orecchioni (1988) soutient que le système des places ne tient pas seulement à la situation : à l'intérieur du contexte qui gère les rôles des interactants, les positions des locuteurs évoluent à l'aide de taxèmes qui permettent de repérer la place interactionnelle des locuteurs dans les échanges. Il s'agit d'un « certain nombre de faits sémiotiques pertinents [qui] sont à considérer à la fois comme des *indicateurs* de place (ou

selon Flahault, des « insignes »), et des *donneurs* de places (qu'ils « allouent » au cours du développement de l'échange) » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 75). Ils peuvent être classés selon :

- la nature de leur signifié,
- leur support signifiant, qui permet de distinguer :
 - les taxèmes de nature verbale,
 - les taxèmes paraverbaux (prosodie, voix),
 - les taxèmes non verbaux (proxémique, posture, gestes).

Dans le cadre du contrat didactique, l'enseignant est au centre de l'attention visuelle et peut réaliser des actes langagiers qui ne seraient pas acceptés dans la conversation symétrique : il interpelle les élèves, leur coupe la parole, les remet à leur place, corrige leurs interventions, etc. R. Bouchard (2010) rappelle que l'interpellation est un acte à caractère intempestif qui est subi par le locuteur. Elle est par conséquent répartie socialement : l'enseignant interpelle les élèves pour demander une réponse tandis que ces derniers doivent lever la main en silence (p. 8).

2. Le système des tours de parole

2.1. Règles générales

Dans le cours dialogué, l'enseignant distribue la parole en désignant l'élève qui interviendra dans les échanges, à la suite ou non, d'une sollicitation. Néanmoins, le nombre de participants aux interactions dans la classe complexifie ce système de répartition des interventions, ce que C. Kerbrat-Orecchioni (1990) appelle les « tours de parole ». Ce terme désigne :

d'abord le mécanisme d'alternance des prises de parole, puis par métonymie, la construction verbale d'un locuteur déterminé à un moment déterminé du déroulement de l'interaction (production continue déterminée par deux changements de tours, qui peut du reste avoir une longueur extrêmement variable, allant du simple morphème à l'ample « tirade » (p. 159).

De fait, tout échange se construit autour de ce principe d'alternance qui gère les règles d'occupation de l'espace verbal par les locuteurs ; en effet, les participants ont des droits (ils peuvent garder la parole un certain temps) mais également des devoirs (céder la parole à un moment donné, écouter son interlocuteur). Dans la conversation ordinaire, le temps de

parole doit être équilibré sous peine de voir stigmatisé celui qui parle trop (p. 159) ; mais en classe, l'asymétrie des rôles et la position de détenteur du savoir occupée par l'enseignant, lui permettent de longues tirades. Selon N. A. Flanders (1975), qui a travaillé sur les interactions et l'influence des enseignants, le temps de parole est l'un des critères important pour déterminer « le degré de liberté que le maître laisse à l'élève. L'auteur montre ainsi que dans une classe américaine typique 68 % du temps de communication vient du maître, 20 % des élèves et 12 % se répartit entre silence et confusion » (cité par Altet, 1994, p. 126).

Pour éviter les « chevauchements de la parole », il existe des règles d'alternance, c'est-à-dire des « mécanismes qui permettent à L1 [locuteur 1] d'abandonner son tour à L2 [locuteur 2], et qui font que cette opération de relais de la parole se passe sans anicroche (i.e. : sans chevauchement ni silence prolongé) » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 164). Si une seule personne parle à la fois (comme dans le cas d'une conférence universitaire), les chevauchements sont rares. En classe, le nombre de participants et les règles d'alternance posées par l'enseignant peuvent modifier considérablement le jeu. À la suite des ethnométhodologues, C. Kerbrat-Orecchioni propose d'appeler le moment où la parole passe au locuteur suivant le « point de transition possible » (« possible completion point ») (p. 165). Afin que le changement de locuteur se fasse, l'échange doit comporter des « signaux de fin de tour » qui permettent à l'alternance de se faire sans chevauchement. Ces signaux ne sont pas seulement verbaux ; ils peuvent prendre plusieurs formes et se superposer : énoncé achevé grammaticalement, question, expression phatique, courbe intonative, pause, regard soutenu vers un destinataire, geste, etc. (p. 166). Inversement, si le locuteur souhaite garder la parole, il peut mettre en place d'autres signaux comme le remplissage de la pause par des « heu », une répétition, un allongement, un enchaînement immédiat, un regard détourné, etc. Dans tous les cas, ce passage se fait par « négociation du changement de tour » (p. 169). C. Kerbrat-Orecchioni pose la question du statut des régulateurs comme « mh » ou « ouais » considérant (comme R. Vion) qu'on ne peut pas les considérer comme des tours à part entière dans la mesure où ils ne sont pas porteurs de sens. C'est pourquoi V. Traverso distingue « tour plein » et « régulateur » (1999, p. 31) ; ces derniers ne sont pas le signe d'un changement de locuteur. Selon C. Kerbrat-Orecchioni (reprenant les travaux de Sacks *et al*), le successeur (« next speaker ») peut soit être sélectionné par le locuteur à l'aide des signaux dont nous avons donné des exemples,

soit prendre la parole sans qu'aucun signe ne l'ait désigné au préalable ; on parle alors d'« auto-sélection ». Si plusieurs locuteurs prétendent prendre la parole en même temps, un chevauchement se produit et les candidats à la prise de parole doivent entrer dans un processus de négociation (p. 171-172). En classe, la prise de parole des élèves se fait le plus souvent à la suite d'une question de l'enseignant. Le successeur dépend alors de la régulation du professeur : si les règles du jeu sont fermement établies, les candidats lèvent le doigt en silence et attendent d'être désignés. Dans le cas d'une régulation plus souple, plusieurs élèves peuvent intervenir en même temps et créer des chevauchements, ce que C. Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 172) appelle les « ratés » du système des tours. On peut distinguer en classe, deux cas :

- soit l'enseignant ne désigne personne en particulier et plusieurs élèves répondent en même temps créant ainsi un chevauchement ;
- soit l'enseignant désigne un élève, mais un autre répond à sa place, créant ce que C. Kerbrat-Orecchioni appelle une « violation » (p. 172) des règles interactionnelles. Il s'agit alors d'une intrusion d'un troisième locuteur - qui s'auto-sélectionne - au milieu d'un échange entre le professeur et un élève sélectionné. En classe, contrairement à d'autres contextes conversationnels, il y a de fortes probabilités pour que cette violation mette fin à l'échange. En effet, si le locuteur 3 donne la bonne réponse, l'échange est clos, l'élève sélectionné ne peut plus rien ajouter.

L'enseignant peut aussi réduire les tentatives de violation en rappelant les règles d'alternance :

mathClord/3/18012012

181	P	G***
182	G	de la forme A plus / A / A moins B
183	F	A plus B
184	P	LAISSEZ-LE PARLER

Ce recadrage, inimaginable dans la conversation ordinaire, est accepté en contexte scolaire du fait de l'asymétrie engendrée par le contrat didactique. Aussi, le professeur peut-il interrompre un élève avant que celui-ci n'ait achevé son intervention, sans que cela soit interprété comme une offense. Une interruption peut avoir une valeur didactique si l'enseignant intervient pour fournir une aide, un soutien langagier à un élève ; il s'agit alors d'une « interruption de soufflage » (p. 177), de nature coopérative. En mathématiques

en classe d'accueil, le professeur demande à une élève d'expliquer la notion de nombre pair :

mathCla/2/15112011

56	P	alors quoi deux quatre six huit c'est ça > / si / le nombre / se /
57	-F	divise
58	P	TERMINE
59	-G	ouais
60	-F	ha ::
61	P	si le nombre se termine [par deux

L'élève se trompe donc l'enseignant reprend immédiatement la parole pour corriger le verbe à voix haute « TERMINE » (58) sans laisser l'élève terminer sa phrase. Après un temps de réflexion accordé aux élèves, il achèvera l'énoncé.

Plus problématique est le cas où l'interruption ou la violation de tour est provoquée par un élève alors que la parole revient à l'enseignant ; il s'agit alors d'une infraction et le locuteur en position haute peut alors « remettre à sa place » (Bouchard, 2010) l'élève qui doit rester en position basse. Signalons que les occurrences d'interruption du professeur peuvent être fréquentes en collège avec des élèves adolescents, comme dans ce cours d'histoire géographie en troisième :

hgClord/3DRA/19012012

137	P	on va voir donc comment l'Inde s'est décolonisée parce que elle a
138		eu une méthode / très
139	F	avec Gandhi
140	P	très particulière / avec Gandhi

À l'opposé, une question posée par le professeur peut ne trouver aucun candidat ; il en résulte alors un silence, moment qui est également vécu comme un raté du dialogue didactique. Il peut prendre plusieurs sens :

- les élèves indiquent de cette manière leur refus de collaborer, c'est l'expression d'un conflit ;
- les élèves ne sont pas en mesure de répondre ; l'enseignant a mal évalué le niveau des élèves ou la difficulté de la question.

Les chevauchements et les ratés des échanges didactiques peuvent être considérés comme « une infraction, une illégalité, une déviance par rapport au système idéal, une offense conversationnelle » (p. 176) et provoquer une crise de l'interaction.

2.2. Défendre ou attaquer?

Néanmoins, E. Goffman (1974) affirme, au sujet de la conversation ordinaire, qu'une personne « agit dans deux directions : elle défend sa face, et, d'autre part, elle protège la face des autres » (p. 17). Celui qui « attaque » un individu peut également être déconsidéré, car « en détruisant l'image d'un autre, il détruit la sienne » (p. 95). C'est pour cette raison que dans le monde social adulte, « le tact veut que l'on évite de mettre les autres dans une telle position » (p. 92). Chez les adolescents en âge d'être au collège, les règles interactives et de valorisation de la « face » peuvent différer. Dans certains cas, « savoir glisser une « *vanne* » dans le cours de l'interaction verbale tend à impliquer que l'on est plus habile que ceux qui doivent l'essayer » (p. 25). Les règles de conversation adolescente adhèrent moins au principe de coopération que les adultes. Les offenses volontaires peuvent devenir la règle - on pense au système des insultes rituelles chez les noirs américains vivant dans les ghettos étudié par W. Labov (1978, trad. fr.). C'est pourquoi en classe de collège, les « face threatening acts » (actes menaçant pour la face) (Brown et Levinson, 1987, p. 25) sont bien plus fréquents que dans la conversation ordinaire.

À l'opposé du principe de coopération, les actes menaçants n'ont pas le même contenu selon le contexte dans lequel ils apparaissent. Un jugement ou une évaluation peuvent passer pour des actes menaçants dans une conversation ordinaire tandis qu'en situation didactique, l'enseignant peut porter un jugement sur la production d'un élève sans que ce dernier en soit offusqué. On voit bien par ailleurs, que l'inverse - la critique d'un élève sur le travail du professeur - serait un acte extrêmement provocateur. Inversement, l'élève accepte un compliment sans ressentir le besoin de dénigrer l'objet du compliment, comme on pourrait le faire dans une conversation amicale. En classe, c'est bien le contrat didactique qui instaure le principe de coopération, mais ce dernier est fréquemment mis à mal en classe car il ne s'applique pas à tous les participants ; les élèves peuvent adhérer au principe de coopération entre eux, certains peuvent même accepter d'entrer dans le jeu du contrat didactique pour aider un camarade, mais rien ne les y oblige. Même si les actes menaçants ne prennent pas souvent en classe un caractère extrême comme une menace clairement exprimée, les violations comme le fait de couper la parole sont des interventions que les enseignants répriment quotidiennement.

Bien qu'élaborées pour l'analyse de la communication entre natifs tant pour la conversation ordinaire que pour les échanges en contexte scolaire, les notions de figuration

et de contrat didactique ont été largement reprises par les chercheurs qui travaillent sur la communication exolingue car elles sont particulièrement opérantes pour caractériser les échanges asymétriques entre natifs et non natifs.

2.3. Quelques particularités de la communication exolingue

La communication exolingue a été définie par R. Porquier en 1984 comme « celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants » (p. 18) ; elle dépend des paramètres situationnels suivants :

- « les participants ne peuvent ou ne veulent communiquer dans une langue maternelle commune (soit qu'ils n'aient pas de langue 1 commune, soit qu'ils choisissent de communiquer autrement) ;
- les participants sont conscients de cet état de choses ;
- la communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants ;
- les participants sont, à divers degrés, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leur comportement et leurs conduites langagières » (p. 19).

L'étude de cette communication exolingue, également appelée situation de contact, a permis de révéler les stratégies mises en œuvre dans les échanges entre natifs et non natifs. L'une des caractéristiques par rapport à la communication endolingue réside dans les efforts qu'entreprennent les locuteurs pour communiquer malgré une évidente asymétrie des compétences dans la langue utilisée.

P. Bange (1992a) a montré que les efforts que le locuteur non natif doit fournir pour communiquer dans cette langue l'amènent à porter son attention à la fois sur le contenu de la conversation et sur la forme utilisée ; il effectue alors une bifocalisation :

- focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ;
- focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication (p. 55).

C'est donc le choix de la langue employée pour un échange qui va induire les positions des locuteurs : le non natif est en position basse, car ses connaissances dans la langue cible sont instables (Lüdi et Py, 2003, p. 119) et le natif en position haute parce qu'il maîtrise le code utilisé. Les participants doivent compenser les lacunes avec des stratégies, ce qui entraîne des traces dans le discours, comme la simplification, la reformulation, la

coopération, le contrôle des interprétations, les auto- et hétéro-corrections, les réparations, mais aussi l'alternance des langues (Lüdi et Py, 2003, p. 129).

De fait, le travail de figuration qui accompagne ces échanges est décuplé par rapport à la situation endolingue car la face du locuteur non natif est constamment menacée par son incompetence. Généralement, le locuteur natif développe des stratégies de simplification ou de reformulation pour ménager la face de son interlocuteur ; c'est ce que J.-F. de Pietro (1988) appelle la communication exolingue positive (p. 263), mais dans certains cas, il peut se montrer agacé par les difficultés pour parvenir à l'objectif communicationnel ou s'accommoder de sa position haute. La communication exolingue fonctionne dans la mesure où s'instaure entre les locuteurs un contrat didactique, accepté par les participants qui reconnaissent l'asymétrie des compétences (Alber et Py, 1986, p. 83). Mais dans la communication, la situation elle-même induit des ratés, des malentendus qu'il faut sans arrêt rattraper d'où l'importance du phénomène de négociation. Dans certains cas, les corrections du locuteur non natif peuvent entraîner des interruptions qui risquent d'éloigner les interlocuteurs de leur objectif communicationnel ; L. Gajo (2001) parle de « décrochements métalinguistiques » (p. 202) si les lacunes du locuteur non natif entraînent des commentaires sur le code. Ainsi, de trop nombreuses corrections mettent-elles en jeu la face de l'apprenant, car corriger quelqu'un c'est se situer en position haute.

2.4. La communication en classe de langue étrangère

Dans la classe de langue, la question des interruptions pour correction a été posée depuis plusieurs décennies, notamment par les approches communicatives.

Selon L. Gajo (2001), les interruptions sont porteuses de danger pour la face : le locuteur est interrompu et le natif prend la parole, ce qui constitue une forme de prise de pouvoir. Ces interruptions « sont vues à la fois comme incontournables et inhibitrices » (p. 208). En classe, c'est le contrat didactique imposé par l'institution qui permet de corriger les productions des élèves sans mettre en danger leur face. Dans la conversation ordinaire, lorsqu'il existe une forme de contrat didactique (le locuteur natif accepte d'aider le non natif à progresser dans la langue cible tandis que le non natif accepte les corrections, voire reprend les propositions pour tenter de les assimiler), les locuteurs jouent le jeu didactique de manière volontaire (de Pietro, Matthey et Py, 1989, p. 106). La conversation contient

alors des traces de ces étayages sous la forme d'échanges ternaires appelés « séquence potentiellement acquisitionnelle » (SPA) qui se déroulent selon le schéma suivant :

- 1) le locuteur non natif fait face à un obstacle d'encodage ;
- 2) le locuteur natif intervient en faisant une proposition ;
- 3) le locuteur non natif reprend la proposition (p. 105).

Ces auteurs font l'hypothèse que ce type d'échange favoriserait l'acquisition : « une SPA est une séquence conversationnelle exolingue qui rassemble, sur un nombre restreint de tours de parole, des formes discursives interprétables comme traces d'opérations cognitives constitutives d'un apprentissage de la langue dans laquelle se déroule l'échange » (Porquier et Py, 2004, p. 34).

Elles peuvent intervenir à la demande de l'apprenant, comme dans l'exemple suivant proposé par J.-F. de Pietro, M. Matthey et B. Py (1989, p. 108) :

1	A ⁸⁶	et je ehm / que c'est ne MARCHE mais mais très vite
2	N	vite / je cours
3	A	je cours [...]

ou sous la forme d'un « putsch énonciatif » (p. 104) si la correction de la part du natif n'intervient pas à la demande de l'apprenant :

1	A	je suis très peur
2	N	j'ai eu très peur
3	A	j'ai eu très peur [...]

où le natif se glisse dans le discours de son interlocuteur. Cet acte, qui pourrait être menaçant, est pourtant bien accepté par le non natif qui reprend à son compte la forme verbale correcte, indice de l'existence d'un contrat didactique entre les participants.

Dans la classe de langue, c'est le contexte institutionnel qui prédétermine les statuts d'apprenants et d'enseignants, ce qui autorise les putschs énonciatifs, les hétérocorrections, etc. Pourtant, B. Py (2000, p. 6) pense que ces procédés de corrections représentent toujours un danger pour la face du non natif même lorsqu'un contrat didactique préexiste. En effet, même si l'on reste dans le cadre d'un cours de langue en situation institutionnelle, c'est-à-dire dans un contexte bien délimité, les échanges en langue cible n'ont pas tous le même cadre interactionnel. C'est également l'activité engagée qui détermine la situation. Par exemple, si l'enseignant propose un débat autour d'un sujet, les apprenants prendront la parole en leur nom pour défendre un point de vue.

⁸⁶ A = apprenant ; N = natif.

La question sera alors pour l'enseignant d'interrompre (ou pas) la communication afin de corriger la forme. C'est la question des interruptions au cours des activités d'expression orale, débattue dans les approches communicatives. En revanche, si l'activité de production prend la forme d'un jeu de rôle dans lequel les apprenants doivent jouer une scène de la vie quotidienne ; ils s'exercent à employer certains actes de parole qu'ils utiliseront peut-être ultérieurement en situation réelle et le contexte est bien différent. Les apprenants jouent alors le rôle d'un autre, un potentiel locuteur non natif : un étudiant étranger qui peut être aussi un banquier, un boulanger, un hôte, etc. Dans cette situation, qui parle ? Au cours de ce jeu, un système de « double énonciation » (Trévis, 1979, cité par Cicurel, 2001, p. 143) se met en place qui instaure un « brouillage énonciatif » (Cicurel, 1996, p. 83) car les interactants jouent sur l'ambiguïté de leur double identité. Ils peuvent, le temps de l'activité, faire semblant d'être quelqu'un d'autre, ménageant ainsi leur face derrière cette identité simulée. Pourtant, s'il y a correction ou interruption, c'est bien l'apprenant qui en est la cible. C'est pourquoi la question de la correction de la forme au cours des interactions dans les activités orales en cours de langue est importante. Plusieurs arguments et préoccupations s'entremêlent. La première préoccupation de l'enseignant est d'engager les apprenants à prendre la parole en langue étrangère. Puis se posent les questions de l'apprentissage (Quelle activité orale pour apprendre ?) et de la gestion des faces (Quand et quoi corriger ?).

L. Gajo (2001, p. 208) résume les différentes propositions des chercheurs. Selon P. Bange (1992a, p. 80) l'enseignant doit préférer la correction-incitative (par laquelle l'apprenant est engagé à tester de nouvelles hypothèses), à la correction-injonction (qui lui demande de reprendre la règle pour corriger sa production). D'autres auteurs ont montré l'inutilité de la « correction en écho » qui consiste à répéter l'erreur de l'apprenant, tandis que le « *corrective feedback* » qui intervient en aval permet à l'élève d'améliorer sa production.

Concernant les questions de face, L. Gajo (2001, p. 209) rappelle à la suite de P. Calvé que la correction ne doit jamais être humiliante ; d'ailleurs, les différentes études sur la communication extrascolaire entre natifs montrent que les interactants préfèrent toujours les autocorrections. Pour L. Gajo, ces autocorrections seraient les interventions les plus efficaces pour l'acquisition ; viennent ensuite les corrections entre pairs, les corrections indirectes de l'enseignant et en dernier lieu les corrections systématiques. Mais en contexte scolaire, deux situations doivent être distinguées. Comme nous l'avons montré dans le

chapitre 4 le risque pour la face des élèves existe en classe dans toutes les disciplines (il n'est pas propre au cours de langue vivante) : on peut se tromper devant tous les participants et être jugé, à la fois par l'enseignant (aspect évaluatif) et par les pairs (aspect social). Le risque est moindre en classe de langue, non seulement du fait de l'existence du phénomène de double énonciation, mais également parce que les règles complexes d'alternance des tours propres à chaque langue-culture, qui donnent lieu à de constantes négociations au cours des échanges en situation exolingue, n'ont pas cours en classe de langue. Rappelons, qu'en situation institutionnelle et endolingue, comme un cours d'anglais dans un collège français, le rôle interactif des apprenants est plus limité qu'en situation réelle. Les élèves et l'enseignant ont une langue commune et les règles d'alternance sont celles de la culture scolaire française. C. Kramsch (1984, p. 59) affirme d'ailleurs que les élèves sont très peu préparés au système compétitif de l'alternance des tours en situation réelle avec un natif qui repose sur des indices paraverbaux qui sont rarement enseignés. Dans la classe de langue, il existe au contraire selon L. Gajo (2001) un processus de coénonciation « entendu comme la construction séquentielle à deux ou à plusieurs du discours ou du tour initié par le locuteur » qui « résout d'une certaine manière le conflit potentiel » (p. 207) et préserve la face des apprenants.

Les difficultés interactionnelles inhérentes à ces deux contextes scolaires - classe de langue et autres disciplines - peuvent pourtant se trouver rassemblées dans certaines situations que nous allons évoquer maintenant.

2.5. Les contextes communicatifs pour les élèves allophones

Comme le montre la définition de R. Porquier de la communication exolingue, les participants ne sont pas toujours en mesure d'utiliser une langue 1 commune ; communiquer dans une langue étrangère ne résulte donc pas toujours d'une volonté, mais bien plus souvent d'une obligation et exige des efforts d'adaptation de la part des participants. En situation de migration, à moins de rencontrer un compatriote de même langue 1, le locuteur n'est pas en position de choisir la langue dans laquelle il va parler. Il est forcé d'utiliser la langue du pays de migration.

Parallèlement, à l'école, les EANA sont bien en situation exolingue, mais ce terme ne suffit pas à définir le contexte interactionnel dans lequel ils se trouvent : la scolarisation dans le pays d'accueil impose l'utilisation d'une langue. Pour l'enseignant de collège, l'emploi du

français (qui est souvent sa langue 1) est une évidence et non un choix négocié avec son interlocuteur. Seuls les professeurs qui maîtrisent d'autres langues peuvent proposer un autre code à certains de leurs élèves. Mais la diversité des langues 1 des enfants migrants limite cette possibilité.

Pour définir le contexte interactionnel des EANA, il nous faut préciser la position des participants aux interactions. Lorsque les EANA sont scolarisés en structure d'accueil, la situation est comparable à celle des autres élèves : un professeur, en position haute, enseigne à des élèves qui se trouvent en position basse dans les échanges. R. Bouchard (2010) affirme d'ailleurs que les enseignants de structures d'accueil ont une pédagogie plus centrée sur l'élève, ce qui expliquerait qu'ils soient « sursollicités » (p. 9) ; la parole serait donc plus libre en classe d'accueil.

Les EANA sont tous en situation d'apprentissage du français et communiquent avec l'interlangue dont ils disposent à chaque période de leur progression ; tous n'ont pas le même niveau, l'hétérogénéité des âges, des langues et des acquis en langue française sont une des caractéristiques fortes de ces groupes. Pourtant, c'est au sein de ce bouillonnement linguistique que se font les premiers pas en langue française ainsi que les premières prises de parole en français devant un groupe, même si les participants sont des francophones débutants.

La situation se complexifie lorsque les élèves allophones sont intégrés en classe ordinaire avec des locuteurs natifs. Dès lors, on peut ajouter un niveau dans l'échelle des positions des participants :

Tableau II, 1 : Position des participants aux interactions en classe ordinaire avec EANA en intégration

Enseignant (Position haute)
Élèves francophones (position basse)
Élèves nouvellement francophones (position très basse)

Le professeur reste en position haute par rapport aux apprenants (parce qu'il s'agit d'un contexte scolaire) mais les élèves francophones sont eux-mêmes en position haute par rapport aux EANA : on peut donc parler de « position très basse » pour les élèves

allophones débutants en français. L'asymétrie due à la relation pédagogique est ainsi accentuée dans le cas des élèves allophones scolarisés en classe ordinaire, ce qui peut expliquer leurs réticences à prendre la parole. Cet état de fait n'est pas sans conséquence pour M. Chomemtowski (2009) qui affirme que les difficultés langagières des EANA sont « souvent interprétée [s] comme une incapacité cognitive » ; selon elle les enseignants adhèrent encore aujourd'hui à la célèbre maxime extraite de l'*Art poétique* de N. Boileau (1674) :

Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement,

Et les mots pour le dire arrivent aisément.

alors que la situation des EANA mérite une analyse plus affinée.

Comme nous l'avons dit, tout locuteur désire éviter de faire une erreur (linguistique ou autre) devant ses interlocuteurs ou ses auditeurs. Partant du constat que la communication en classe a un caractère authentique, il en résulte que lors de la prise de parole en classe, l'engagement personnel des élèves est réel. E. Goffman (1974) a montré que, dans la conversation ordinaire, les rituels consistent à ne pas faire perdre la « face » à son interlocuteur et l'émotion provoquée par une difficulté d'expression peut faire perdre pied : « Dans toute culture, semble-t-il, l'interaction face à face requiert précisément les capacités que l'émoi détruit à coup sûr » (p. 90).

Au collège, les élèves appartiennent à cette « petite société » que constitue le groupe-classe (Durkheim, 1966, p. 89), lieu d'interactions quotidiennes qui rassemble plusieurs heures par jour les mêmes individus dans un lieu clos. Tous les participants ne sont pas « actifs » au même moment, la classe ayant ses règles de gestion des tours de parole ; mais ce qu'E. Goffman (1974) nomme une action se rencontre selon lui « partout où l'individu prend en connaissance de cause des risques importants et apparemment évitables » et il ajoute : « [d]'ordinaire, l'action est absente de la routine journalière, professionnelle ou domestique » (p. 158). On peut considérer que la classe représente une routine pour les élèves natifs, mais pour les EANA en intégration et en position très basse, la classe peut devenir un lieu de l'action. En effet, bien qu'E. Goffman dresse une liste de professions à risques qui va du représentant de commerce - qui s'engage pour vendre ses produits - au coureur automobile qui risque littéralement sa vie, il précise également que « l'aventure est toujours possible, surtout en situation sociale » (p. 140). L'intégration en classe ordinaire peut alors être vécue comme une « aventure » où la prise de risque est réelle pour la « face

positive » des élèves. P. Perrenoud (1994) rappelle que la prise de parole en classe comporte des risques car cette action est en permanence soumise à un jugement qui « porte sur le fond, la forme, sur le niveau de langue, sur la pertinence de ce qu'on dit, sur la façon de prendre la parole [...] on a toujours des raisons de craindre d'être mal jugé sur ce qu'on dit » (p. 155). En prenant la parole, les élèves jouent leur face à la fois devant le professeur (ce dernier va juger leur travail, se faire une idée de leurs capacités, de leurs niveaux et donc influencer sur leur devenir scolaire) et devant leurs pairs - ce qui a des conséquences sur leurs places sociales. Les élèves allophones ne sont donc pas tous capables de prendre la parole à leur arrivée en classe ordinaire et R. Bouchard (2010) conseille de respecter des étapes de progression : « L'Ena avant d'être un locuteur actif devra être un participant actif » (p. 3).

Dans ce contexte « immersif », L. Gajo (2001) propose lui aussi d'adopter une « philosophie de la correction » qu'il appelle « correction immersive » dont il donne les principes généraux :

- la notion de *latence* correspond au décalage entre la perception d'une nouvelle forme linguistique et la capacité de l'apprenant à l'utiliser pour la communication ;
- la notion de *zone de tolérance* qui laisse une marge d'erreur aux apprenants sans que la correction intervienne ;
- l'idée de *délai de réponse* qui laisse à l'apprenant un temps raisonnable entre la question et une réponse *intelligente* ;
- l'initiative à l'apprenant, qui peut déclencher une autocorrection ou demander de l'aide, devrait être privilégiée par l'enseignant (p. 210-211).

Pour les spécialistes des didactiques des langues, l'élève devrait donc pouvoir se tromper, c'est pourquoi la classe de langue est parfois considérée comme un espace protégé par rapport aux difficultés de la communication exolingue naturelle ; pourtant, on peut dire que pour les élèves allophones au collège, la classe d'accueil semble correspondre à cet espace protégé tandis que la classe ordinaire représente les dangers de la communication naturelle.

3. Les unités de l'interaction

Pour analyser les prises de parole des élèves allophones en classe d'accueil et en classe ordinaire, nous adapterons pour le contexte scolaire, le modèle hiérarchique élaboré par

E. Roulet et l'école de Genève, repris par C. Kerbrat-Orecchioni qui retient cinq rangs (1990, p. 213) :

Les unités dialogales

- l'interaction
- la séquence
- l'échange

Les unités monologiques

- l'intervention
- l'acte de parole

Selon C. Kerbrat-Orecchioni, l'une des premières questions à se poser devant un corpus est donc celle du découpage du texte en unités.

Pour le contexte scolaire, J. Sinclair et M. Coulthard ont également décrit en 1975 les prises de paroles en classe en termes d'unités à cinq rangs :

- la leçon
- les transactions
- les échanges
- les mouvements
- les actes

Nous adopterons une terminologie qui emprunte à ces deux modèles en tentant de les harmoniser avec la terminologie en usage dans le système scolaire et au fonctionnement des cours de collège en France.

3.1. L'interaction

Elle est l'unité de rang supérieur, qui est parfois difficile à délimiter. E. Goffman (1973) en donne une définition sociologique large qui s'appuie sur deux idées principales, celle d'activité conjointe et celle de système d'influence réciproque :

Par interaction (c'est-à-dire l'interaction en face-à-face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence

continue les uns des autres ; le terme « une rencontre » pouvant aussi convenir (p. 23).

La définition de C. Kerbrat-Orecchioni (1990) se concentre sur l'interaction « à dominante verbale » :

Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture (p. 215).

En contexte scolaire, la séance

Depuis l'étude de J. Sinclair et M. Coulthard (1975), plusieurs auteurs ont choisi de conserver le terme de « leçon » (Pekarek, 1999 ; Cambra-Giné, 2003) pour délimiter la durée d'une interaction (entre cinquante et cinquante-cinq minutes dans les collèges français). Nous pensons que la polysémie de ce terme qui regroupe à la fois le cours (dans le sens d'unité temporelle) et une partie de son contenu (ce que l'élève va apprendre) ne permet pas une clarté suffisante. Nous adopterons pour équivalent de l'interaction en situation scolaire, le terme de « séance », qui a pour avantage de situer notre propos en contexte scolaire et de correspondre à une réalité bien définie au niveau spatio-temporel. L'espace de la salle de classe regroupant les élèves et l'enseignant sert de repère spatial, tandis que la durée prédéterminée d'une séance donne un cadre temporel immuable que les participants sont tenus de respecter pour des questions de responsabilité. De la même façon, le groupe-classe délimite un ensemble de participants qui, même s'il peut être légèrement modifié par l'arrivée ou le départ d'une personne durant le cours, correspond au critère de stabilité de la définition de l'interaction de C. Kerbrat-Orecchioni. Enfin, le critère thématique est assuré par le contenu du cours qui a pour objet une discipline. Les éléments rituels d'ouverture et de clôture des séances renforcent également les démarcations temporelles, spatiales et thématiques, facilitant le découpage de l'interaction didactique, contrairement à certaines situations de la conversation ordinaire.

Certains enseignants débutent très vite avec des questions didactiques :

hgCla/05062012

1	P	alors sur quoi travaille-t-on là depuis quelque : s séances / on travaille
2		sur quoi (5s) J***

D'autres font l'appel, interrogent un élève sur la leçon précédente avant de poursuivre :

hgClord/3DRA/19012012

1 P alors (7s)
2 F c'est juste pour choisir le sujet
3 G c'est vrai >
4 [bavardages : 12s]
5 P alors je vais faire l'appel [bavardages 6s] je veux un volontaire pour
6 euh l'oral [bavardages : 7s] tu te tiens correctement s'il te plaît
7 [bavardages 10s] alors les volontaires > // qui j'ai interrogé euh
8 mardi <
9 G A***
10 G non moi
11 G non c'était Ay***
12 P c'était toi >
13 G [ouais
14 P [alors euh tu me donnes un numéro entre un et quatre

Selon C. Germain (1994) la « leçon » (pour nous la séance) se compose :

- d'une phase d'ouverture,
- d'une phase centrale, appelée phase « noyau » constituée de plusieurs thèmes (correspondant aux différentes parties d'une leçon,
- une phase de fermeture, généralement le travail pour la prochaine rencontre (p. 2) comme ci dessous .:

mathClord/3/18012012

502 P / prenez vos
503 cahiers de texte (45s) GRANDE DISCUSSION MAIS PAS TON
504 CAHIER DE TEXTE (4s) évidemment leçon
505 G pour quand
506 P demain évidemment
507 G on est le combien demain
508 G le dix-neuf
509 -G merci
510 (6s)
511 P leçon plus exercices numéros // seize /// quarante-et-un /// quarante-
512 trois [sonnerie
513 [pages cinquante-sept et cinquante-neuf

V. Traverso (2009) ajoute que l'interaction est « insérée dans une autre, plus vaste, l'histoire conversationnelle, qui comprend toutes les interactions successives des interlocuteurs » (p. 38), ce qui correspond pour notre contexte à l'ensemble des rencontres vécues par le groupe-classe avec un enseignant donné (séances de cours et sorties scolaires par exemple).

3. 2. La séquence

Il y a consensus pour suivre la définition de C. Kerbrat-Orecchioni (1990). « Elle peut être définie comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou

pragmatique » (p. 218). « Selon la nature du contenu de la séquence envisagée, c'est tantôt l'aspect sémantique, tantôt l'aspect pragmatique qui guidera de façon prédominante l'opération de découpage » (p. 219). En effet, la séquence est le niveau qui pose le plus de questions de délimitation car la cohérence sémantique ou actionnelle de la séquence donne lieu à interprétation. Pour C. Kerbrat-Orecchioni, le découpage peut varier pour un même corpus d'un descripteur à l'autre ; elle cite l'exemple (p. 220) de deux chercheurs ayant travaillé sur le même corpus sans jamais en avoir fait les mêmes découpages car ces derniers sont dépendants de la problématique posée sur un corpus.

Certaines séquences comme les ouvertures et les clôtures sont plus marquées grammaticalement mais pas forcément plus faciles à délimiter selon C. Kerbrat-Orecchioni. En contexte didactique, si les ouvertures de séance sont rituelles et constitutives du contexte didactique, leur délimitation n'est pas toujours évidente. Par exemple, comprend-elle l'annonce de la première activité didactique ?

Dans le cours de mathématiques en classe d'accueil, les premiers échanges ne portent pas sur la programmation de la séance :

mathCla/11042013

- | | | |
|----|--------|---|
| 1 | P | bonjour / installez-vous |
| 2 | F | on va pas en salle informatique |
| 3 | P | non c'est c'est c'est pas maintenant parce que si je vous mélange là |
| 4 | | maintenant avec les autres là j'emmène la deuxième heure ceux qui |
| 5 | | restent /// S*** et toi |
| 6 | (I'16) | |
| 7 | P | comment ça se fait que j'ai plus qu'un cahier là vous les avez gardé |
| 8 | | les cahiers |
| 9 | G | ouais |
| 10 | P | ça je sais que c'est le tien / euh et les autres / chacun est venu avec |
| 11 | | son cahier > |
| 12 | F | ouais |
| 13 | F | j'ai le mien madame |
| 14 | P | ok /// |
| 15 | G | madame XXX |
| 16 | P | t'es sûr que tu veux te mettre au fond |
| 17 | -G | ouais |
- [P rend des copies et fait des commentaires individuels]

L'enseignante règle d'abord la question des cahiers et de l'installation des élèves puis distribue les contrôles corrigés sans annoncer oralement ce qui va en découler : une correction collective. Les élèves doivent comprendre de manière implicite.

Les ouvertures peuvent également intervenir au sein de la séance pour introduire une nouvelle activité :

frCla/19102011

1 P alors je vais vous donner maintenant /// on va utiliser le temps qui
2 reste / donc je vais vous donner un petit texte / on va le lire on va
3 commencer à travailler comme ça y a des choses que vous allez
4 pouvoir faire à la maison /

Cette séance de français en classe d'accueil a porté sur l'expression de la description physique et l'enseignante emploie les dernières minutes du cours pour lire un texte avec les élèves. Pour passer à la nouvelle activité, elle ménage une transition sous forme de nouvelle ouverture.

Pourtant, le terme de séquence n'est pas le meilleur en contexte scolaire dans la mesure où il peut induire une confusion avec ce que nous appelons la « séquence didactique » qui rassemble plusieurs séances de cours autour d'un même objectif d'apprentissage.

En contexte scolaire, le segment

En didactique des langues, selon, C. Germain (1994) l'unité d'analyse de l'enseignement serait l'activité didactique (p. 20) ou le didactème défini comme « la plus petite unité d'enseignement, dotée à la fois d'une forme (une activité observable en salle de classe) et d'un contenu d'apprentissage (une portion de la matière enseignée) » (2001, p. 460). Cela correspond à la présentation d'un point de grammaire, une activité d'expression orale, une explication de vocabulaire, un jeu de rôle, etc.

Néanmoins, nous préférons le terme de « segment » utilisé par M. Cambra-Giné (2003) pour désigner « un événement communicatif de classe » délimité en fonction « des critères d'activité, de thème et de constellation de participants » (p. 104).

Dans notre corpus l'observation des segments nous permettra de repérer quel type d'activité didactique, entre autres critères, permet la prise de parole des élèves débutants. Mais, l'échange et l'intervention seront au cœur de nos attentions car ils permettent d'observer avec précision les productions orales des élèves et leur durée.

3.3. L'échange

L'échange correspond à « la plus petite unité dialogale » (Kerbrat -Orecchioni, 1990, p. 224), il est constitué d'interventions et met en scène au moins deux locuteurs.

Les échanges comptent un nombre variable d'interventions mais les échanges binaires et ternaires sont les plus fréquents, en particulier en contexte didactique. Pour E. Roulet

lorsque l'échange commence par une question, il doit être constitué de trois interventions comme dans l'exemple suivant reproduit par C. Kerbrat-Orecchioni (p. 236) :

- L1 - Où cours-tu comme ça ? (intervention initiative)
- L2 - Au cinéma (intervention réactive)
- L1 - Ah au ciné ! (intervention évaluative)

Inspirée par les descriptions de J. Sinclair et M. Coulthard (1975), l'intervention évaluative, également appelée « réactive », est entendue pour la conversation ordinaire comme un troisième temps qui clôt l'échange. Chez les analystes des interactions didactiques, on distingue l'« initiating move », le « responding move » et le « follow-up move » (p. 44), la dernière intervention correspondant plus souvent à une évaluation, ce qui a donné lieu à la traduction française du célèbre échange ternaire initiative / réponse / évaluation (ou IRE). Cet échange ternaire peut se poursuivre en cas d'évaluation négative de l'enseignant, donnant ainsi lieu à une « séquence d'élicitation secondaire » (Bange, 1992a, p. 11) qui se déroule jusqu'à ce que l'élève donne la réponse attendue par l'initiateur. L'enseignant utilise alors des stratégies comme la répétition, la suggestion, la simplification. Notre corpus permettra d'observer ces stratégies avec les EANA, en classe d'accueil et en classe ordinaire compte tenu du contexte particulier pour ces élèves.

Selon J. Sinclair et M. Coulthard, l'autre type d'échange fréquent dans les classes est le « boundary » (la limite) c'est-à-dire les ouvertures et les clôtures.

D'ailleurs, R. Vion (1992, p. 154) défend l'idée que la définition de l'échange dépend en grande partie du contenu de l'intervention ; il faudrait donc clarifier ce qu'on entend par intervention en citant des exemples concrets. Pour R. Vion, un geste en réponse à un geste ne peut pas constituer un échange car selon lui les gestes ne sont pas des interventions. Il considère également, comme C. Kerbrat-Orecchioni, que les régulateurs ne sont pas des interventions dans la mesure où ils s'intègrent au discours du locuteur 1.

Dans le corpus, on relève pourtant des emplois de régulateurs comme « hm » qui sont porteurs de sens.

En géographie avec des EANA :

hgCla/03062013

340	P	qui va venir à mon bureau >
341	-G	moi
342	P	G*** / parce que G*** il dit pas moi moi / il lève le doigt / ça suffit
343	-G	hm

L'élève signale en 343 qu'il a compris le recadrage disciplinaire de l'enseignant. En cours de français en troisième, un élève demande la parole en interpellant l'enseignante :

frClord/3/14112011

668	G	madame
669	P	hm hm
670	-G	en parlant de : Napoléon euh Napoléon il a pas de :: enfin euh
671		personne euh ::: / comment est-ce que je peux dire / comment
672		expliquer ça

Au lieu de prononcer le prénom de l'élève ou de dire « oui », le professeur sélectionne l'élève demandeur par un « hm hm ». Ce dernier a ensuite des difficultés à exprimer sa pensée et rythme son intervention de « euh » exprimant l'hésitation. En histoire, dans une interaction entre élèves de troisième de position différente, le « hm » devient une validation des propos de sa camarade :

hgClord/3GR/16012012

435	-Eana	et dans les caves y avait que des cadavres euh
436	-F	hm / beaucoup de morts
437	-Eana	ouais

3. 4. L'intervention

L'intervention est la première unité monologique car elle est produite par un seul locuteur. C. Kerbrat-Orecchioni la définit comme « la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier » (1990, p. 225) car lors du changement de locuteur, il y a changement d'intervention. En revanche, les auteurs sont unanimes pour dire que l'inverse n'est pas vrai : un changement de locuteur n'implique pas un changement d'intervention : « les frontières d'échanges peuvent fort bien passer au milieu d'un tour et c'est même ce qui s'observe, d'après Sinclair et Coulthard (1975, p. 21) dans la majorité des cas » (Kerbrat-Orecchioni, p. 225).

J. Sinclair et M. Coulthard (1975) donnent l'exemple suivant (p. 21) :

Teacher	Can you tell me why do you eat all that food ? Yes.
Pupils	To keep you strong.
Teacher	To keep you strong. Yes. To keep you strong. Why do you want to be strong ?

dans lequel la troisième intervention débute par une reprise de l'acte de l'élève ; le « Yes » marque une limite entre deux actes ; il est à la fois l'évaluation et une nouvelle question.

C. Kerbrat-Orecchioni précise que les phénomènes de ce qu'elle appelle « assistance langagière » (p. 226) ont été décrits par les spécialistes de la communication exolingue ou des échanges entre adultes et enfants. Pour autant, leur statut reste problématique, notamment dans le contexte didactique et l'auteur pose la question des échanges à fonction régulatrice (p. 226) en donnant un exemple d'« assistance langagière » sous forme de séquence potentiellement acquisitionnelle (ou SPA) décrite par J.-F. De Pietro, B. Py et M. Matthey (1989) :

L1 - j'ai rentré...
L2 - je suis rentré...
L1- je suis rentré tard

C. Kerbrat-Orecchioni affirme que la correction n'est pas une intervention dans la mesure où « L2 parle à la place de L1 » (Kerbrat-Orecchioni, p. 226).

Les analystes de la conversation sont partagés et tous ne considèrent pas assistances langagières et régulateurs comme des interventions à part entière. Néanmoins, dans l'analyse de notre corpus, nous traiterons chaque changement de locuteur comme une intervention par souci de clarté.

3.5. L'acte de langage

Un acte de langage est l'« unité minimale de la grammaire conversationnelle » qui constitue l'intervention. D'après E. Roulet, l'intervention est constituée d'un acte directeur et d'actes subordonnés, dont la présence est facultative et la fonction variable (Kerbrat-Orecchioni, p. 229). Cette unité a été largement utilisée par les linguistes, les grammairiens et aujourd'hui par les didacticiens de langues.

Dans le cadre scolaire, J. Sinclair et M. Coulthard (1975) ont déterminé vingt-deux actes observés dans les classes : marker, starter, elicitation, check, directive, informative, prompt, clue, cue, bid, nomination, acknowledge, reply, comment, accept, evaluate, silent stress, metastatement, conclusion, loop, aside (p. 40-44).

Ces unités ne correspondant ni à la proposition, ni à la phrase, leur découpage pose souvent problème (Kerbrat-Orecchioni, p. 333 ; Vion, p. 173).

4. Les interactions didactiques

Les recherches sur les interactions en contexte didactique comme celles de J. Sinclair et M. Coulthard ont donc permis de montrer que les activités pédagogiques prévues pour faire travailler l'oral (exposé, débat, etc.) ne préparent pas les élèves à la réalité des échanges didactiques. Les travaux actuels le confirment : « L'observation des classes confirme la faible place de l'oral et, dans les activités d'oral, la priorité large accordée au « dialogue pédagogique ». Résultat : les élèves parlent peu ou pas (comment parler quand on n'a pas compris ce qu'on attend de vous ?), et c'est le maître qui monopolise la parole » (Verdelhan, 2005, p. 129-130).

Plusieurs contraintes contextuelles encadrent ces interactions spécialisées ; la place de l'enseignant en position haute joue un rôle important mais également la planification du cours engendre une « rigidité du cadre », d'autant plus forte que la situation est formelle (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 200). J. Sinclair et M. Coulthard déclarent avoir été étonnés lors des premiers enregistrements par l'organisation des échanges : « a fair degree of rigidity in the framework within which teachers and pupils interact » (p. 113). Ce degré de rigidité varie en fonction du segment, par exemple, les segments d'ouverture et de clôture sont plus rigides que ceux qui constituent un débat argumentatif. Il varie également en fonction du type d'enseignant et des choix pédagogiques.

Étymologiquement, le verbe « enseigner » vient du latin *insignire* « indiquer, désigner » ; à partir du XVII^e siècle le sens évolue vers l'idée de « transmettre des connaissances » qui est en opposition avec celle d'acquisition de compétences par les élèves. Mais elle est encore perceptible dans la pratique du cours frontal qui n'a pas disparu en France dans les classes du secondaire. Le cours dialogué est considéré par les spécialistes comme une variante du cours frontal, un « monologue à vingt-cinq » (Rafoni 2007a, p. 50). En effet, selon C. Kerbrat-Orecchioni (1990) le dialogue pédagogique foisonne de « monologues dialogiques » (p. 16) ; cet oxymore apparent s'explique par le caractère polysémique des termes dialogues et monologues en langue française que C. Kerbrat-Orecchioni résume ainsi :

- dialogue 1 (sens strict) : implique l'intervention alternative de deux locuteurs physiquement distincts : on dira de ce discours échangé qu'il est de nature dialogale ;

- dialogue 2 (sens étendu) : discours adressé mais qui n'attend pas de réponse, du fait du dispositif énonciatif dans lequel il s'inscrit ou des normes particulières qui régissent son fonctionnement ;
- monologue 1 : (sens strict) discours non adressé, si ce n'est à soi-même (« self-talk ») ;
- monologue 2 (sens étendu, mais bien attesté dans la langue commune) : discours adressé à une « audience », mais qui ne permet pas l'alternance (p. 15).

En classe, le discours de l'enseignant qui souhaite transmettre tend vers le monologue mais la présence des élèves et la pratique de l'interpellation apporte un aspect dialogique à ces échanges : « en classe, on répond plus qu'on ne parle... et on répond pour dire qu'on a compris » (Rafoni 2007a, p. 50). Selon J.-C. Beacco (2010), les échanges didactiques ne ressemblent pas à un véritable dialogue dans lequel l'alternance serait plus équilibrée. On distingue deux formats d'interaction entre enseignant et apprenant : « exposé monologal » et « exposé dialogique ». L'instruction monologale se fait sous deux formats différents, l'éducation frontale (l'enseignant parle pendant tout le cours, les élèves écoutent) et ce que C. Kerbrat-Orecchioni appelle le « monologue dialogique » que J.-B. Beacco décrit ainsi :

l'enseignant mêle à son discours des questions aux apprenants. Il pose des questions dont il connaît déjà les réponses. Il choisit les apprenants à interroger. Il n'accepte par les initiatives éventuelles d'apprenants tendant à changer de sujet. Le cours vise avant tout à leur transmettre des informations. La façon de poser les questions conduit souvent à un échange ternaire du type « séquence IRE » (interrogation par l'enseignant ; réponse de l'apprenant ; évaluation de la réponse par l'enseignant), selon le modèle « classique » de Sinclair et Coulthard. Bien que ce mode d'interaction puisse superficiellement être perçu comme une forme de dialogue, c'est en fait un monologue. Les questions posées sont destinées avant tout à prolonger la ligne d'argumentation et de raisonnement de l'enseignant, mais les questions semblent fréquemment être sans rapport les unes avec les autres, du moins dans la perspective des apprenants. Elles supposent de ces derniers des réponses courtes et symétriques (reproductive answers) en un ou deux mots. Ils subissent un processus d'acculturation non seulement à la communauté de discours propre à la matière, mais aussi à celle de l'établissement scolaire. Ils retiennent que d'ordinaire une seule réponse ou un choix limité de réponses sont acceptables. Le plus souvent, les

réponses des apprenants ne sont que des bouts de phrase elliptiques ; ils tentent de deviner ce que l'enseignant a à l'esprit. Celui-ci évite les sujets controversés. Il se sert du « dialogue » pour contrôler la situation de la classe (Beacco et al., 2010, p. 14).

Dans l'exposé dialogique, l'enseignant ne fait que cadrer les échanges et les élèves choisissent leurs prises de parole et posent les questions librement. Ces précisions dessinent le contour interactionnel des cours du secondaire en France et le contenu de notre corpus le confirme puisque la majorité des interactions relèvent du monologue dialogique. En observant des classes de primaire anglaises, S. Robin (2009, p. 45) a également constaté que les enseignants posaient beaucoup de questions fermées, passant rapidement d'un élève à l'autre afin de maintenir un certain rythme et que les enfants se concentraient sur l'identification des réponses correctes. De cette manière, les échanges comportaient très peu de paroles spéculatives qui engagent à la réflexion. L'analyse comparée des interactions dans un cours de géographie en cinquième et dans un débat argumenté en cycle 2 réalisée par R. Bouchard (2002) en atteste également. Dans son corpus de géographie, l'enseignement est purement vertical, le professeur réalise plus de la moitié des tours de parole et s'appuie sur l'étude de texte, ce qui fait dire à l'auteur qu'il s'agit d'une forme d'échanges « oralographique » ; au cours du débat en CP/CE1, l'enseignant est animateur, il réalise donc moins d'un tiers des tours ; c'est un véritable événement oral polylogal.

4.1. Les interventions de l'enseignant

C'est dans cette perspective de polyphonie de la parole de l'enseignant, que L. Dabène (1984) a posé trois fonctions pour du discours du professeur. Nous les rapportons en ajoutant pour chacun un exemple extrait d'un cours de français pour des élèves de quatrième de notre corpus :

- Le professeur est vecteur d'information, lorsqu'il apporte explicitement de l'information ;

frClord/4/29052012

102	P	STOP / alors je vous explique euh pardon une minute / euh :: Victor
103		Hugo dans le dix-neuvième siècle a quatre enfants / deux filles et deux garçons /
104		l'aînée s'appelle Léopoldine / c'est ce : sa : sa fille chérie / il l'aime beaucoup
105		et :: / à dix-neuf ans / cette petite se marie / avec Charles / et ils vont en voyage de
106		noces euh en Normandie / ils font une petite promenade en barque / et manque de
107		pot / hum la barque chavire / et ils se noient

- il est meneur de jeu, qui doit réaliser toute une série d'opérations régulatrices du discours (ponctuation de l'échange, incitation à la prise de parole, mise en garde) ;

47 Eana *ben de ne pa : s d- / de ne pas avoir de XXX
48 P vous avez entendu là >

- il est évaluateur, lors des opérations appréciatives, correctives ou indirectes comme la répétition qui signifie l'acceptation (p133-134).

69 P Paul Eluard très bien / de quoi était-il question dans ce poème V***

Ces différentes fonctions se manifestent au sein de la même interaction, c'est-à-dire du même cours ; c'est pourquoi F. Cicurel parle de « brouillage énonciatif » pour les élèves lorsque l'enseignant passe d'un énoncé très formel (en parlant d'un texte, par exemple) à un énoncé quasi familier (sur un sujet de vie scolaire).

Considérant que le débat argumenté représente une infime partie du temps scolaire, et que par conséquent, l'essentiel du temps d'échange se fait sous forme de monologue dialogique, nous proposons de concentrer l'analyse de notre corpus sur cet aspect.

Dans ce cadre, les interventions des enseignants peuvent être réparties en « produits anticipés », résultats de la planification de l'enseignant et « produits émergents », réactions aux interventions des élèves (Filliettaz, 2002, cité par Cicurel 2011, p. 125) ; d'ailleurs L. Le Ferrec (2011) décrit l'interaction didactique comme « une succession d'actions planifiées, parfois menacée par l'imprévu des échanges ». Travaillant sur la scolarisation des EANA, elle pose alors la question du repérage des différents segments qui constituent le cours (« moment d'exposition des savoirs nouveaux, moments d'exemplification, moment de récapitulation... ») par les élèves débutants « lorsque le bornage des phases d'activité est plus ou moins explicite » (p. 206). Si le « bornage » des segments peut sembler très clair aux élèves natifs, il peut être difficile à repérer pour les élèves débutants en français. Citons, pour illustrer cette difficulté, un exemple observé dans l'un des établissements visités : une élève américaine arrivée au collège depuis deux mois est intégrée en cours de mathématiques en sixième. En fin de cours, l'enseignante donne les devoirs et annonce une évaluation pour le prochain cours. Mais, l'élève ne comprend pas et ne se prépare pas pour le contrôle... Même si cette élève a compris le contenu mathématique du cours, la clôture lui a échappé.

4.1.1. Les produits anticipés

L'ouverture et la clôture sont gérées par l'enseignant, comme de nombreux autres rituels, listés par G. Vigner (2009, p. 152) :

- ouvertures, clôtures du cours ;
- interrogation en début de cours, correction d'un exercice, rappel d'éléments déjà abordés ;
- annonce de la leçon du jour, présentation du matériel, des activités, des consignes ;
- bilan oral et écrit, conclusion, mise en relation avec le questionnement initial, conceptualisation, annonce de la suite du cours.

On peut y ajouter l'annonce des devoirs, des évaluations ou autres informations propres à l'organisation de la vie scolaire, la distribution des documents, etc.

L'enseignant intervient pour mettre en œuvre tous les éléments de sa planification.

4.1.1.2. Les produits émergents

Au cours de l'interaction, le professeur est aussi amené à réaliser des interventions improvisées, en réaction aux prises de parole des élèves. C'est le cas par exemple lors d'un cours dialogué, d'une activité expérimentale, d'une résolution de problème ou situation d'investigation, lors des travaux de groupe, de recherche documentaire, pour un débat argumenté ou encore dans les moments de consolidation (exercices, création d'automatismes, reformulation, etc.) (Vigner, 2009, p. 152).

Selon les analystes américains des interactions, l'unité interactive minimale serait la paire adjacente. « C'est l'unité interactive minimale. Elle comporte deux énoncés contigus, produits par des locuteurs différents et fonctionne de telle sorte que la production du premier membre de la paire exerce une contrainte sur le tour suivant » (Traverso, 2009, p. 33).

Elle intervient souvent en classe à l'initiative de l'élève pour demander une précision :

hgClord/3GR/16012012

372	F	hé monsieur faudra vous le rendre ou / il faudra vous le rendre ou
373		c'est à l'oral
374	P	c'est à l'oral / une présentation orale

En classe, les échanges initiés par l'enseignant dans le cours dialogué prennent la forme d'échange à structure ternaire. ils sont extrêmement nombreux dans notre corpus :

frCla/19102011

45 P alors de quoi parle ce texte hein de quoi parle ce texte / euh de quoi
46 parle ce texte F***
47 G une fille
48 P oui > / une fille > oui

Mais ce sont surtout les étayages qui alimentent ces moments d'improvisation pour l'enseignant lorsque la réponse attendue n'est pas apportée par l'élève ; l'étayage donne alors lieu à une « séquence étendue » ou « séquence d'élicitation secondaire » constituée de différentes stratégies comme la répétition, la suggestion, la simplification, la décomposition. L'échange se développe alors sous la forme :

- initiative
- réponse
- évaluation
- étayage
- réponse
- évaluation

Il est achevé lorsqu'il y a évaluation positive de la réponse donnée (Sinclair et Coulthard, 1975, p. 53), comme dans ce cours de français en troisième :

frClord/3/14112011

11 P nous allons étudier quel auteur maintenant
12 F a
13 G euh
14 P d'après le titre de notre euh période
15 G William
16 G le Colonel Chabert
17 G Waterloo
18 G François
19 P non non attendez dites pas n'importe quoi vous réfléchissez / vous
20 prenez le titre de votre période / et vous regardez quel est le deuxième auteur que
21 nous étudions / [sur lequel vous avez fait un exposé >
22 G [Balzac Balzac
23 P Balzac merci

Après sa question « nous allons étudier quel auteur maintenant » (11), l'enseignante est face à l'hésitation des élèves. Elle donne un indice « d'après le titre de notre euh période » mais les élèves cherchent à deviner la réponse sans réfléchir (15 à 18), elle doit alors étayer une deuxième fois « vous regardez quel est le deuxième auteur que nous étudions / [sur lequel vous avez fait un exposé > » (20-21) pour obtenir la bonne réponse « Balzac ».

4.1.3. Les étayages propres à la situation exolingue

Certains chercheurs ont défini des types d'échanges caractéristiques de la conversation exolingue, comme les « Séquences potentielles d'acquisition ». Les SPA peuvent apparaître si le locuteur non natif donne un indice de son interlangue, une hésitation par exemple, mais dans tous les cas, elles sont le signe d'une acceptation par les deux parties d'une forme de contrat didactique installé par la situation d'exolingue. B. Py a précisé le phénomène en distinguant des « séquences d'évaluation normative » dans les interactions exolingues. Dans certains cas, les hétérocorrections prennent appui sur une représentation de la norme du locuteur natif, qui intervient pour rectifier l'écart généré par l'interlangue du locuteur non natif en cours d'apprentissage. Contrairement aux SPA, il n'y a pas ici de « sollicitation directe d'aide à la formulation » (Py, 2000, p. 5). « C'est l'expert qui prend l'initiative de censurer une expression énoncée par le locuteur novice, et cette censure prend la forme de l'énonciation d'une expression de remplacement » ; en conséquence, les SEN ne sont pas l'expression d'une opération cognitive du locuteur non natif et il est rare que celui-ci reprenne l'expression corrigée, comme dans l'exemple suivant proposé par B. Py :

1	A	qu'est-ce que tu es en train de mettre'
2	E	le bâton,
3	A	pour faire quoi'
4	E	pour euh / s'assas dans le cirque,
5	A	pour s'asseoir dans le cirque on s'assoit sur des bâtons'
6	E	et des bancs

Dans l'intervention 6 le locuteur non natif poursuit la communication sans reprendre à son compte la correction « pour s'asseoir dans le cirque ». Les SEN peuvent également contenir un début d'explication :

1	A	alors/tu mets qui
2	E	monsieur
3	A	un monsieur'/un seul'
4	E	ouais

Avec la reprise « un seul » le locuteur natif se pose en expert dans le contrat didactique. En contexte scolaire, ces hétérocorrections peuvent aller jusqu'à être accompagnées d'un commentaire métadiscursif, dans une intervention qui rassemble le signalement d'une infraction à la norme et un modèle de production pour l'apprenant, que L. Le Ferrec (2011, p. 365) appelle « séquence d'évaluation modélisante » (SEM) dont elle donne un exemple extrait d'un cours de français :

147	Ham	le titre de ce roman + s'appelle la crêpe↗
148	Pf	alors on dit pas le titre s'appelle + on dit le titre EST

Selon L. Le Ferrec la réponse de l'élève Hamidi comporte une infraction à la norme sur le plan sémantique, donc l'enseignante corrige en énonçant la norme sous forme de tournure impersonnelle « on ne dit pas... on dit... ». Dans ce cas, la professeure se présente comme « la porte-parole d'une instance extérieure qui lui conférerait légitimité et autorité pour intervenir sur des infractions constatées » (p. 365-366). On trouve quelques exemples dans notre corpus en classe d'accueil lorsque les enseignants apportent une information sur l'emploi d'un mot :

hgCla/03062013

140	P	oui / on va- // peut-être mettre un autre mot que grands /
141	-G	[gégan]
142	P	géants >
143	Cl	[sourires]
144	P	non / pas géants / euh / on va dire que TOI tu es grand
145	-G	haut
146	P	mais là on parle d'un bâtiment / donc on va mettre
147	-G	haut
148	P	haut / voilà très bien / donc les bâtiments sont hauts en hauteur

4.1.4. Les autres étayages en classe de langue étrangère

• l'achèvement interactif des énoncés

Cette forme d'étayage est caractéristique, à la fois de la communication exolingue et des interactions didactiques. M. Cambra-Giné (2003) le définit à la suite de Güllich, comme « l'achèvement par un interlocuteur des énoncés inachevés de l'autre » (p. 133) selon le modèle suivant :

- a) l'énoncé inachevé du LNN
- b) l'énoncé du LN destiné à achever l'énoncé (a)
- c) l'énoncé complété du LNN, qui ratifie (b) et poursuit (a)

En contexte didactique, l'achèvement est une forme d'étayage ou de questionnement utilisée par les enseignants pour orienter les réponses des élèves. Les exemples sont nombreux en mathématiques :

mathClord/3/18012012

94	P		s i A e t
95		B sont deux nombres / relatifs / A plus B / c'est la	
96	G	somme	
97	P	somme / A moins B / c'est leur	
98	Cl	différence	
99	P	différence	

• la reformulation

Elle intervient très fréquemment en classe, le plus souvent pour corriger la forme d'une réponse sans interrompre la communication. Notre corpus comporte par exemple une interaction entre deux élèves qui travaillent en binôme sur des documents : l'élève native reformule parfois les propositions de sa camarade EANA :

hgClord/3GR/16012012

128	-Eana	il faut attendre trop de temps > pour heu :
129	-F	heu beaucoup d'attente
130	-Eana	ouais

F. Cicurel (1996) parle d'« énonciation en écho » pour caractériser ces stratégies de l'enseignant qui reformule et de l'élève qui reprend le discours de l'enseignant, voire le discours d'un autre élève (p. 88). Voici un exemple de « reformulation en écho » enregistré en classe d'accueil en mathématiques. Un élève cherche ses mots pour demander à l'enseignant s'il va rendre les contrôles de la semaine précédente. Le professeur l'aide pour la communication puis revient sur l'adjectif « ancien » :

mathCla/14112011

172	P	on dit pas les plus VIEUX contrôles / vieux c'est pour un homme
173	-G	ouais
174	P	d'accord / pour un contrôle on dit / plus ancien
175	-G	plus ancien
176	P	ancien / d'accord
177	-G	ancien
178	G	monsieur ancien ça veut dire euh avant

• la simplification et facilitation

Ces deux types d'étayages ne doivent pas être confondus car ils relèvent de stratégies distinctes. La simplification est une forme de reformulation, propre au cours de langue étrangère selon L. Le Ferrec (2011, p. 197) ; elle « se situe au niveau du système linguistique alors que la *facilitation* constitue l'ensemble des procédés (verbaux, paraverbaux et non verbaux) que l'enseignant utilise pour atteindre l'intercompréhension et pour aboutir à la co-construction du sens » (Causa, 2001, p. 66). En situation d'enseignement d'une langue étrangère, l'« hétérosimplification » intervient lorsque le professeur simplifie son discours pour des élèves non natifs. La simplification intervient au niveau de la compréhension des élèves, ce qui la distingue de la reformulation ; il n'y a ni paraphrase, ni reprise de l'énoncé de l'élève.

Cette forme d'étayage apparaît dans toutes les disciplines scolaires lorsque l'enseignant simplifie son discours en temps réel. L'échange se déroule donc un trois temps :

- énonciation de l'enseignant,
- l'enseignant s'aperçoit de la difficulté (réelle ou supposée),
- il simplifie (Causa, p. 67).

Dans notre corpus, les enseignants d'histoire-géographie ont tendance à simplifier leur propre planification en reformulant, paraphrasant leurs questions :

80	F	comment sont les immeubles / bâtiments de New York
81	P	voilà / comment sont les immeubles / les bâtiments / quels sont
82		comment peut-on les décrire / à quoi ressemblent-ils // avec des
83		mots simples / M*** / à quoi ça ressemble est-ce que ce sont les
84		mêmes euh immeubles les mêmes bâtiments qu'à B*** / qu'est-ce
85		que tu peux dire sur ces immeubles-là (4s) des mots euh ils sont
86		comment ils sont petits ils sont grands ///

En revanche, la facilitation peut prendre des formes diverses et peut aller jusqu'à la rétention d'information si l'enseignant pense que les élèves ont trop de difficulté. C'est l'attitude qu'adoptent certains enseignants de mathématiques, observés par K. Millon-Fauré (2011), qui renoncent à une partie de leur planification avec des EANA en abaissant leurs exigences ; on peut apparenter cette stratégie à une forme de censure que K. Millon-Fauré appelle « refoulement didactique » (p. 377).

- **les séquences latérales ou séquences latérales de reformulation**

De nombreux auteurs utilisent l'expression de « séquence latérale » élaborée par G. Jefferson (1972) pour désigner une séquence de type didactique qui comporte une première correction non comprise laquelle déclenche une deuxième intervention de correction. Elle se termine généralement par un acquiescement (Bachmann *et al.*, 1981, p. 155), ce qui montre que la difficulté a été surmontée. J. Sinclair et M. Coulthard (1975) parlent de « séquence étendue » (p. 53).

- **les séquences fictionnelles**

La notion de séquence fictionnelle a été élaborée par P. Bange puis reprise par F. Cicurel (2011) pour désigner les stratégies qui relèvent de l'imaginaire dans une classe de langue : « il y a une mise en scène de la langue dans des contextes imaginés » (Cicurel, p. 68). Elles peuvent mettre en scène plusieurs participants lorsque les apprenants entrent dans une simulation ou un jeu de rôle avec des identités fictives (elles sont alors planifiées) ; le plus souvent elles sont improvisées par l'enseignant de façon à expliquer un mot nouveau.

F. Cicurel note que dans tous les cas, elles suspendent le « contrat de vérité » qui engage les participants à une conversation et qu'elles sont repérables dans l'interaction grâce à des

« indicateurs de fictivité », « des embrayeurs de fiction » comme « si, quand, par exemple » (2011, p. 73-74). En classe de langue, elles ont une fonction didactique car en mettant en scène le vocabulaire, elles sont « vecteur d'apprentissage » (p. 73).

- **la flexibilité communicative**

Nous observerons dans le corpus l'apparition de ces séquences fictionnelles afin de constater si elles sont représentées en classe de langue ou également dans les cours de mathématiques et d'histoire-géographie accueillant des EANA. Leur présence et/ou absence permettra de recueillir des informations sur la « flexibilité communicative » des enseignants de classe ordinaire. F. Cicurel (2005) la définit comme :

la capacité du professeur à réagir aux situations verbales émergeant dans la classe, à la parole spontanée de l'apprenant, parole dont il a la possibilité de se servir pour la convertir en données d'apprentissage. Il s'agit de la faculté d'accepter une modification du tracé initial sans pour autant perdre l'objectif pédagogique (p. 175).

Ces moments d'improvisation correspondent à des moments de « déplanification » durant lesquels les enseignants manient l'« art de la récupération pédagogique » (Bouchard et Cortier, 2006, p. 114) ; chacun répond aux difficultés ou aux questions des élèves qui émergent au cours de l'interaction selon sa formation, ses représentations et son style, ce que C. Carlo appelle le « naturel didactique » (2005, p. 105).

4.2. Les interventions des élèves

Elles sont gérées par les particularités de la communication exolingue et didactiques qui placent, comme nous l'avons vu, les élèves en position basse par rapport à l'enseignant, voire en position très basse pour les élèves allophones.

4.2.1. La notion de bifocalisation

Rappelons que la situation dans la classe de langue en collège ne peut pas être considérée comme exolingue du fait que les élèves francophones ont la langue de scolarisation en partage avec l'enseignant ; la situation de communication est donc dans ce cas dominé par le caractère didactique et institutionnel. Reste que les élèves sont encouragés à s'exprimer en langue étrangère, ce qui les oblige cognitivement à centrer leur attention à la fois sur le contenu et sur la forme de leurs propos comme l'a montré P. Bange (1992a) :

On peut considérer que la communication exolingue a lieu dans les conditions d'une bifocalisation : focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication (p. 56).

C'est dans ces conditions que surviennent les étayages de l'enseignant qui débouchent selon L. Gajo (2001) sur des observables comme les SPA ou le *foreigner talk* (p. 53).

Pour les EANA en classe ordinaire, ce qui fait de ce contexte interactif un cas particulier, c'est le cumul de deux situations de communication spécifiques : la communication exolingue (sans langue commune avec l'enseignant) associée à un contexte scolaire.

Pour les élèves débutants, il y a donc double focalisation, mais les EANA se trouvent aussi très souvent dans la situation de devoir construire des savoirs, comprendre des concepts et les utiliser, dans la langue cible ; le conflit socio-cognitif, pour utiliser les termes de L. Vygotski, vient s'ajouter à la bifocalisation. Dès lors, l'élève nouvellement arrivé doit centrer son attention à la fois sur :

- le contenu : ce que je veux dire ;
- le code : comment je vais le dire ;
- le concept : les savoirs en construction.

Dans l'exemple suivant enregistré en mathématiques pour EANA niveau 2, les élèves travaillent sur les critères de divisibilité. L'enseignant propose des exercices pour s'entraîner à employer les énoncés mathématiques qui permettent de parler de cette notion :

mathCla/2/15112011

242	P	alors / l'exercice un la consigne c'est complétez donc euh / il faut /
243		compléter les phrases avec le vocabulaire qu'on vient de voir
244	G	un divisible
245	G	oui
246	P	trente-neuf est
247	G	un divisible
248	P	non est divisible par
249	G	divisible par
250	P	ha tu veux dire n'est pas divisible toi / mais si c'est divisible <
251	G	oui
252	G	trente
253	P	trente-neuf c'est trois fois treize
254	-G	est divisible / oui

L'élève doit focaliser son attention à plusieurs niveaux : la notion de critère de divisibilité qu'il est en train de découvrir durant ce cours, les énoncés mathématiques pour parler de cette notion, ainsi que le calcul à effectuer pour donner la bonne réponse.

L'une des techniques préconisées pour les élèves des classes dites européennes est la reformulation en langue 1 et en langue 2 ; le double travail sur la langue et la conceptualisation est alors valorisé tandis que pour les EANA, la reformulation en langue 1 n'est pas envisagée par l'institution. L'ensemble des acquisitions doit se faire simultanément sans reconnaissance particulière.

4.2.2. Les étayages entre pairs

Ils apparaissent quasi uniquement en situation de travail en groupe, situation didactique particulière. F. Cicurel (2011) qualifie la communication en groupes d'« interaction indirecte » (p. 32) car les participants réagissent à la fois à une consigne donnée par l'enseignant et aux prises de parole de leurs pairs ; il s'agit alors d'une « construction collective ».

Néanmoins, de nombreuses recherches ont abouti à la formulation de nombreux avantages du travail en groupe au niveau linguistique et cognitif. M. Cambra-Giné (2003) indique par exemple que les apprenants ont alors plus d'occasions de participer car, en l'absence de l'enseignant, ils doivent prendre en charge les tâches à réaliser ; les interactions ont lieu entre participants de même statut et cette absence d'asymétrie entraîne des négociations plus longues, de manière à justifier et défendre ses idées, ce qui est plus motivant qu'en classe entière. En outre, les apprenants s'expriment en dehors de la présence et du jugement de l'expert et de la pression du groupe-classe. Ceci n'empêche pas les jugements d'un pair au sein du groupe et les problèmes de figuration, mais ils peuvent tout de même exprimer des idées un peu plus élaborées (p. 160). Selon L. Nussbaum (1999), « le travail de groupe est un événement de communication qui a des caractéristiques qui le rapprochent de la conversation ordinaire » (p. 38).

4.2.3. Les interactions parallèles

En dehors des échanges purement didactiques, il ne faut pas oublier de mentionner les échanges parallèles, autrement dit les bavardages entre élèves qui ont lieu par définition à l'exclusion du professeur ; ces échanges ne sont pris en compte dans les enregistrements

que de manière fortuite dans la mesure où ils ne sont pas destinés à être partagés avec un grand nombre de participants. Il existe pourtant une autre catégorie que L. Gajo nomme des interactions « hors cadre » c'est-à-dire des interventions qui ne cadrent pas avec le contexte scolaire. Étudiant les interactions en classe de langue, L. Gajo et L. Mondada (2000) citent l'exemple d'un élève qui reprend le passage d'une chanson populaire « y a du soleil et des nanas » au cours d'un travail sur la météo. Ces chercheurs estiment que le thème est en accord, que l'élève apporte des preuves de sa connaissance de la société française et en déduisent que « ces moments ne sont pas pas dépourvus de valeur acquisitionnelle » (p. 47). Nous pensons que ceci peut être vrai pour les cours de langue étrangère mais que cette réflexion ne peut pas s'appliquer à toutes les interventions hors cadre.

Conclusion de la deuxième partie

Le constat du silence des EANA en classe ordinaire nous a amenée à interroger divers éléments susceptible d'expliquer cet état de fait. Nous avons rappelé que les didacticiens du FLS s'accordaient pour dire que la compréhension orale était un préalable pour suivre un cours en français et pour participer aux échanges didactiques. Pourtant, programmes et manuels des disciplines étudiés ne ciblent pas cette compétence, comme si la compréhension de l'oral scolaire était une évidence pour tous les participants. Or, on peut postuler que si certains élèves ne parlent jamais en classe, c'est que la compréhension pose encore problème. Comment répondre, comment intervenir si on ne comprend pas ce qui est dit ? Les élèves choisissent alors le silence. Or, nous pensons que ce renoncement a des conséquences sur la scolarisation des EANA qui se privent ainsi d'une part importante de ce qui constitue le « métier d'élève ». En répondant aux questions de l'enseignant, on agit comme un élève, on fait son métier. Cette action comporte des risques : l'évaluation est permanente et les élèves en situation d'interlangue mettent à jour leurs lacunes dès qu'ils prennent la parole.

La troisième partie présente la grille d'analyse des interactions verbales et les résultats obtenus par son application à l'ensemble des séances transcrites.

TROISIÈME PARTIE
Cadre méthodologique
et analyse du corpus

Cette partie présente la méthodologie adoptée pour repérer des observables dans les échanges (chapitre 1) afin de tenter de répondre à nos questions initiales : comment former les élèves à cet oral de la classe ? Quels contextes et quels étayages favorisent les prises de parole des élèves en position très basse ?

Les résultats de l'analyse du corpus sont exprimés en deux temps. Le chapitre 2 est consacré à l'analyse quantitative des données et a pour objectif de dresser le profil interactionnel des séances observées. Le chapitre 3 développe les résultats qualitatifs et s'attache à répondre aux questions posées sur les prises de parole des élèves dans les classes de collège.

Chapitre 1 : Méthodologie de la recherche

Le premier point de ce chapitre s'attache à décrire les choix méthodologiques pour l'observation des cours de collège et pour la transcription. Nous présentons dans la seconde partie les dix-huit séances qui le composent et nous terminons par la présentation de la grille d'analyse qui a permis d'interroger les interactions didactiques du corpus.

1. Choix méthodologiques pour l'observation et la transcription

Observer

Après avoir obtenu des rendez-vous avec les enseignants volontaires, nous nous sommes déplacée dans les établissements (voir partie I, chapitre 4) pour observer les cours accueillant des EANA des enseignants volontaires. Parmi les dix-huit séances du corpus, quatre ont été filmées, mais nous avons choisi en majorité de réaliser des enregistrements audio afin de ne pas compromettre le naturel dans le comportement des participants ; la présence d'un tiers dans la classe reste, pour l'enseignant observé comme pour les élèves, une intrusion plutôt rare et propre à provoquer une modification des comportements. M. Postic et J.-M. De Ketele (1988, p. 67) estiment que la présence et la nature de l'observateur ont des effets minimes sur le comportement des participants à condition de respecter certaines règles de discrétion. Dans notre cas, les observations ont toujours été réalisées en situation naturelle, c'est-à-dire dans la classe, cadre de vie habituel de l'enseignant et des élèves. Nous n'avons pas demandé de mise en situation particulière afin de limiter le degré d'inférence. Pour autant, nous ne pouvons nier l'existence de ce processus entre l'observateur et l'enseignant ; en situation naturelle, ce dernier cherche à connaître les attentes de l'observateur et accentue ses comportements dans ce sens. Pour cette raison, nous n'avons pas donné de détails aux enseignants observés afin de ne pas influencer sur les échanges. En effet, si les enseignants avaient été informés que nous souhaitions observer les prises de parole des élèves allophones, ils auraient pu chercher à accentuer les interventions des élèves contrariant les habitudes interactives de leur milieu : en classe d'accueil, les professeurs auraient pu laisser plus de temps de parole aux élèves, tandis qu'en classe ordinaire, les enseignants auraient sollicité verbalement des élèves qui restent habituellement silencieux, ce qui aurait modifié les résultats. Nous avons présenté

cette recherche comme un travail sur l'accueil des EANA sans autre précision. Cela n'a pas empêché complètement ces modifications de comportement, comme le montre l'exemple suivant extrait d'un cours de français en quatrième avec une élève arrivée en France depuis dix-huit mois. Au cours de l'étude d'un poème de V. Hugo, l'enseignante rappelle le système de décompte des syllabes dans un vers et après avoir interrogé plusieurs fois V***, poursuit :

frClord/4/29052012

252	Enaf	BA
253	P	BA / voilà / pourquoi V*** / ouais t'es à l'honneur aujourd'hui :
254	F	*parce qu'y a un a / A
255	Enaf	[souffle]
256	P	sans râler s'il te plaît // pourquoi on dit pas à l'au-BE à / hé ben on
257		on l'a expliqué > ça >
258	Enaf	à cause des voyelles XXX

L'enseignante sollicite beaucoup plus cette élève et le reconnaît en 253 « ouais t'es à l'honneur aujourd'hui : » ; cette sursollicitation entraîne une contestation de la part de l'élève qui souffle (255) montrant son désaccord. L'enseignante a conscience de la situation et ne réagit pas négativement.

Dans l'ensemble des séances observées, nous avons pu également remarquer que l'enseignant émet peu de critiques envers ses élèves en présence de l'observateur.

Enregistrer

Les enregistrements ont été réalisés en deux temps ; notre premier objectif était d'observer comment les élèves débutants en français interagissent en classe. Au cours de cette première vague d'observation, un constat initial s'est imposé : les EANA ne prenaient jamais la parole en classe ordinaire sans sollicitation de l'enseignant. Ce constat a permis de préciser les questions de recherche et sous-tend la problématique actuelle. La sélection des enregistrements s'est alors orientée vers une comparaison entre les interactions verbales des élèves allophones en classe d'accueil et en classe ordinaire de collège. Puis il a fallu décider quelles disciplines constitueraient le corpus. Dans certains cas, comme les cours de français, nous avons pu également sélectionner un type d'activité : l'explication de textes. Dans la majorité des cas, nous n'avons pas voulu demander aux enseignants de modifier leur programmation ; nous avons donc enregistré au total une cinquantaine de séances dont beaucoup n'apparaissent pas dans le corpus final car les activités ne se

prêtaient pas à l'observation des interactions verbales. Restent donc dix-huit séances pour notre corpus ; l'ensemble a fait l'objet d'enregistrements audio et seules quatre séances ont été filmées, c'est pourquoi nous ne pouvons intégrer les éléments non verbaux à nos analyses.

Les enregistrements choisis ont été effectués dans les cinq académies visitées, certaines étant plus représentées que d'autres. Ce déséquilibre s'explique par l'évolution de la problématique ; il est à mettre en rapport avec nos déplacements géographiques :

- l'Académie de Toulouse en septembre 2012 ;
- l'Académie de Paris en octobre 2012 ;
- l'Académie de Strasbourg en novembre 2012 ;
- l'Académie d'Aix-Marseille en janvier 2013 ;
- l'Académie de Nice à des dates variées est plus représentée dans le corpus final car plus facile d'accès pour compléter les besoins, une fois établie la structure : six heures pour chaque discipline, réparties en trois heures pour les classes d'accueil et trois heures pour les classes ordinaires.

Codifier

Chaque séance transcrite est repérable par un code qu'il faut lire de la manière suivante :

- la discipline : fr, hg ou math ;
- le type de classe : Cla (pour classe d'accueil) ou Clord (pour classe ordinaire) ;
- une barre oblique ;
- éventuellement, le niveau observé : 2 (pour deuxième année de classe d'accueil), 6 (pour classe ordinaire de sixième), 4 (pour classe ordinaire de quatrième), etc.
- éventuellement une précision sur les caractéristiques des participants : GR (pour un travail en groupes), DRA (pour le dispositif de réussite par l'alternance).
- une barre oblique ;
- la date d'enregistrement sous la forme JJMMAAAA.

Le code **mathClord/3DRA/18012012** correspond par exemple à une séance de mathématiques de troisième en dispositif de réussite par l'alternance, enregistrée le 18 janvier 2012.

Sélectionner

Malgré le volume représenté, notre choix a consisté à transcrire les cours dans leur intégralité, à l'exception des cours de français pour lesquels nous avons privilégié l'activité d'explication de texte.

En effet, toutes les activités propres à la didactique des langues que l'on rencontre dans les cours de FLS peuvent difficilement être mises en regard avec les activités du cours de français au collège. L'explication d'un texte, quelle que soit la forme donnée à cette lecture par l'enseignant (explication linéaire, réponse à des questions préparée à la maison, découverte du texte en classe, etc.) permet d'observer la prise de parole en classe, dans des conditions que l'on peut qualifier de classiques au collège en France. Les activités d'écriture par exemple, n'offrent pas les mêmes possibilités ; bien qu'il soit intéressant d'étudier les interactions professeur/élève dans l'étayage de l'écrit, elles ont été exclues du corpus car l'enregistrement des échanges entre le professeur et chaque élève exige des moyens matériels plus larges.

D'autres particularités nous ont amenées à opérer des coupes dans les enregistrements :

- un cours de français en classe d'accueil dans lequel l'enseignante a choisi de faire travailler les élèves de manière différenciée car les niveaux étaient extrêmement divers (de l'élève avancé aux débutants vietnamiens arrivés le jour même). Nous avons donc sélectionné dans l'enregistrement les passages qui concernaient le groupe principal travaillant sur la compréhension d'un texte écrit ;
- un cours d'histoire en troisième dans lequel les élèves travaillaient en autonomie par groupes de deux sur une double page de manuel afin de préparer un compte-rendu oral. Nous avons transcrit les échanges d'un groupe qui comprenait une élève francophone et une EANA.

Certains chercheurs proposent de transcrire uniquement les passages qui illustrent directement notre argumentation. Nous pensons que cette sélection peut orienter les résultats en multipliant le choix arbitraire de données qui correspondent à nos intuitions de chercheur. La transcription intégrale, bien qu'elle soit chronophage, présente l'avantage d'atténuer cet effet de pré-sélection des événements interactifs et offre la possibilité de comparer des éléments plus larges comme le temps de parole de l'enseignant et des élèves dans un type de structure ou dans une discipline donnée.

Transcrire

Avant de débiter la transcription, il faut décider si tous les segments doivent être conservés. Pour un travail sur les échanges didactiques, doit-on garder les échanges instrumentaux comme une discussion sur l'emploi du temps par exemple. Nous avons choisi de conserver ce qui concernait l'organisation de la classe afin d'observer si ces échanges hors didactique comportaient des particularités. En revanche, nous avons exclu les présentations, parfois longues, de la classe à l'observatrice et inversement.

Signalons également, sans pouvoir les dépasser, les limites posées par la transcription elle-même et celles des enregistrements que L. Mondada appelle le « principe de disponibilité » (2008, p. 82). Certains passages ne sont pas audibles à l'enregistrement ; ils ont été matérialisés par des XXX. Mais la transcription est également un exercice qui met en jeu l'interprétation, même si l'on tente de s'en préserver avec l'utilisation de matériel qui permet de ne pas se fier à sa mémoire.

V. Bigot rappelle le caractère illusoire de la « neutralisation des variables » (2005, p. 44) et pense que l'enregistrement permet la distance :

Lorsqu'on est confronté à un cours auquel on assiste « en direct » ou que l'on visionne pour la première fois, on se retrouve pris dans toute la complexité et les enjeux des actions conjointes du cours. Avant d'aborder les « interactions verbales professeur-apprenants » comme des « données » à analyser, le chercheur les aborde en général de son point de vue de sujet (riche notamment de ses expériences d'apprenant et de professeur) comme un fragment de vie interactionnelle [...] L'enregistrement et la transcription facilitent les entrées multiples dans le corpus. C'est grâce à leur médiation que les échanges recueillis acquièrent le statut de données, face auxquelles on peut dès lors essayer de trouver la juste distance (p. 48).

Pourtant, selon L. Mondada la transcription « [L]oin d'être un exercice simple et mécanique, consistant à écrire ce que font et disent les participants enregistrés, la transformation d'un événement temporel et multimodal en une représentation textuelle est radicalement sélective et « configurante » » (p. 84). On peut en effet ré-écouter un enregistrement à plusieurs reprises et « entendre » systématiquement des variations. C. Bachman cite l'exemple de W. Labov et D. Fanshel qui corrigent encore un texte après l'avoir travaillé durant neuf ans pour illustrer l'idée de la transcription comme un « processus presque sans fin » (1981, p. 170).

Pour la présentation, nous avons adopté une transcription linéaire en marquant les chevauchements par deux crochets ouverts.

frCla/2/15112011

54	P	alors / tu me refais toute la phrase / l'action <
55	G	l'action
56	P	[se passe
57	-G	[se passe après-midi

Dans le cadre d'un travail qui inclut des échanges exolingues, il faut se demander également comment transcrire le discours des élèves en situation d'interlangue. Dans la plupart des cas, les prononciations des EANA étaient conformes à la norme. Les quelques occurrences d'erreurs de prononciation ont été placées entre crochets, comme suit :

hgCla/03062013

140	P	oui / on va- // peut-être mettre un autre mot que grands /
141	-G	[gégan]
142	P	géants >

À ce sujet, L. Mondada précise que le chercheur doit conserver une éthique pour ne pas stigmatiser les migrants (p. 88). Dans le contexte scolaire qui nous occupe, cette attention s'est portée à la fois sur les élèves et les professeurs qui nous ont accueillie. Pour respecter leur anonymat dans la transcription, les prénoms sont remplacés par l'initiale suivie de trois astérisques : V***.

Les conventions de transcription ont été placées en introduction au volume d'annexes.

2. Présentation du corpus transcrit

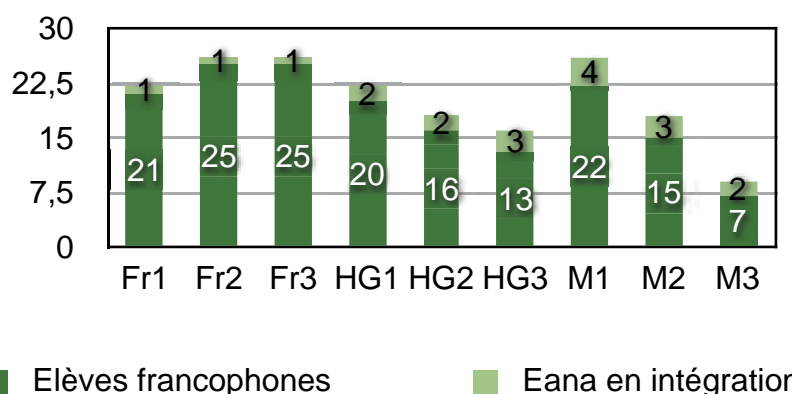
Notre corpus est composé des enregistrements de dix-huit heures de cours dans trois disciplines réalisés dans sept établissements scolaires répartis sur cinq académies différentes. Chacune des disciplines est représentée dans les deux contextes : groupe d'enseignement spécifique pour les EANA et cours en classe ordinaire avec les EANA en intégration pour saisir la variabilité des interactions en fonction du contexte. L'accent n'est pas mis sur la seule activité d'enseignement mais sur les échanges au sein d'un groupe socialement constitué et très ritualisé.

Les cours sélectionnés pour la constitution du corpus répondent à des critères multiples nécessaires à l'analyse :

- un nombre équivalent de séances en classe d'accueil et en classe ordinaire et ce dans chaque discipline afin de pouvoir adopter une perspective comparatiste ;

- la qualité de l'enregistrement : nous avons dû éliminer les cours dans lesquels les chevauchements étaient trop nombreux car ils rendaient la transcription difficile et par conséquent imprécise,
- les activités pédagogiques, qui devaient se prêter à l'analyse des interactions verbales.
- les classes ordinaires devaient compter des élèves allophones dans leurs effectifs de manière à observer leur comportement verbal dans ce contexte. La période durant laquelle les élèves sont considérés comme EANA a été limitée à deux ans après l'arrivée en France. Le choix peut sembler arbitraire mais les progrès en français sont variables d'un élève à l'autre ; ils sont liés à des paramètres variés qui dépassent largement la problématique de la scolarisation en français : connaissance préalable du français, connaissance d'autres langues proches, acceptation de la migration, implication personnelle dans la scolarité et rapport à la langue française. Au bout de deux ans, certains parlent sans accent et les professeurs de classe ordinaire ne sont plus en mesure de les repérer, tandis que d'autres ont encore besoin d'aide. Mais nous considérons qu'à partir de deux ans, la problématique s'oriente vers le traitement de la difficulté scolaire dans son ensemble. Le graphique ci-dessous présente la part d'EANA dans les effectifs de classes ordinaires du corpus.

Graphique II, 1 : Nombre d'élèves dans les classes ordinaires avec répartition des francophones et des EANA intégrés



Les cours de français (Fr), d'histoire-géographie (HG) et de mathématiques (M) sont présentés dans l'ordre d'apparition du corpus.

Présentation des séances

Le tableau ci-dessous propose un récapitulatif des caractéristiques principales des séances transcrites pour se repérer dans le corpus. Nous présentons à la suite chacune des dix-huit interactions plus en détail pour apporter quelques éléments qui n'apparaissent pas à la transcription, notamment pour les classes à projet particulier.

Tableau II, 2 : Corpus des enregistrements transcrits (voir en annexe)

N°	Discipline et type de classe	Code	Contenu	Nombre d'élèves	Académie	Durée de l'enregistrement
1.	Français CLA	frCla/19102011	<i>La disparition</i>	17	Paris	13 mn
2.	Français CLA	frCla/23092011	<i>Chichois et les copains du globe</i>	7 puis 9	Toulouse	Sélection de 44 mn
3.	Français CLA	frCla/2/15112011	<i>Le Petit Nicolas</i>	5	Strasbourg	49mn
4.	Français CLO	frClord/3/14112011	<i>La Vendetta</i>	21 dont 1 Eana	Strasbourg	55 mn
5.	Français CLO	frClord/4/29052012	Demain, dès l'aube...	25 dont 1 Eana	Nice	50 mn
6.	Français CLO	frClord/4/05062012	<i>Le Cid</i>	25 dont 1 Eana	Nice	57 mn
7.	Géographie CLA	hgCla/03062013	Les métropoles New York	20	Nice	48 mn video
8.	Géographie CLA	hgCla/05062012	Les domaines La Villa Kerylos	14	Nice	45 mn video
9.	Histoire CLA	hgCla/29052012	Les climats La civilisation romaine	14	Nice	39 mn
10.	Histoire CLO	hgClord/4/05022012	Napoléon <i>El tres de Mayo</i>	20 dont 2 Eana	Nice	50 mn video
11.	Histoire CLO	hgClord/3DRA/19012012	La décolonisation	16 dont 2 Eana	Aix-Marseille	48 mn

N°	Discipline et type de classe	Code	Contenu	Nombre d'élèves	Académie	Durée de l'enregistrement
12.	Histoire CLO	h g C l o r d / 3 G R / 16012012	La 2 ^e GM	13 dont 3 Eana	Nice	58 mn avec sélection
13.	Maths CLA	mathCla/11042013	Fractions et angles	12	Nice	50 mn
14.	Maths CLA	mathCla/14112011	Figures géométriques	9	Strasbourg	54 mn
15.	Maths CLA	mathCla/2/15112011	Multiples et diviseurs	8	Strasbourg	59 mn
16.	Maths CLO	m a t h C l o r d / 6/19012012	Vocabulaire de géométrie	22 dont 4 Eana	Aix-Marseille	50 mn
17.	Maths CLO	m a t h C l o r d / 3/18012012	Identités remarquables	15 dont 3 Eana	Aix-Marseille	49 mn
18.	Maths CLO	mathClord/3DRA/18012012	Fonctions	7 dont 2 Eana	Aix-Marseille	50 mn

1. frCla/19102011 - Cours de français en classe d'accueil

Le segment sélectionné pour cette activité de lecture et de compréhension d'un texte appartient à un ensemble d'une durée d'1h47 sur la description physique. Le passage transcrit correspond aux treize dernières minutes de la séance consacrées à la lecture d'un portrait extrait de l'œuvre de Muriel Gutleben, *La Disparition*. La classe regroupe dix-sept élèves.

2. frCla/23092011 - Cours de français en classe d'accueil

Dans ce groupe d'EANA, le professeur a choisi de différencier le travail en fonction des niveaux des élèves. Le cours a lieu au mois de septembre, ce qui explique le niveau des élèves. Le jour de l'enregistrement, le groupe est constitué de sept élèves dont deux nouveaux élèves thaïlandais grand-débutants sont accueillis pour la première fois, ce qui obligera l'enseignante à laisser les autres élèves en plus large autonomie afin de pouvoir enseigner quelques rudiments à ces nouveaux arrivants. Le reste du groupe compte également deux élèves qui sont arrivés récemment et d'une élève qui a déjà un an de

formation dans cette classe. Cette élève avancée travaille sur le tableau *Dans l'autobus* de Frida Kahlo², en autonomie. L'enseignante a préparé des questions au tableau. Au bout d'une heure arrive un deuxième élève de niveau avancé : T***.

L'hétérogénéité du groupe justifie le choix du travail différencié ; notons qu'en termes d'organisation, ce n'est pas le plus simple pour l'enseignant et tous les enseignants de FLS ne fonctionnent pas ainsi. Les autres cours de FLS⁸⁷ du corpus montreront des exemples dans lesquels les enseignants choisissent de proposer les mêmes tâches à tous les élèves de la classe.

Les quatre élèves qui forment le noyau principal du groupe-classe étudient avec l'enseignante un passage de *Chichois et les copains du globe*⁸⁸ de N. Ciravégna. Afin de pouvoir établir des parallèles avec les autres cours de FLS, nous avons choisi de transcrire essentiellement les passages durant lesquels l'enseignante s'occupe de ce groupe principal, excluant de fait le travail avec les élèves grand-débutants et les plus avancés. La transcription correspond donc à un total de quarante-quatre minutes (sur un enregistrement d'une durée d'1h44).

Le cours s'ouvre sur une séquence non transcrite durant laquelle les élèves se présentent, épellent leurs prénoms, citent leur pays d'origine et leur âge afin d'introduire ces actes de parole pour les deux nouveaux. Le professeur règle également plusieurs questions d'ordre pratique (emploi du temps, cantine) qui prennent un certain temps. Puis l'ensemble est constitué d'un segment dans lequel l'enseignante s'adresse à tous les élèves concernés pour faire émerger le sens principal du texte suivi d'un segment d'échanges individuels qui consistent en corrections des activités accomplies en autonomie.

3. frCla/2/15112011 - Cours de français en classe d'accueil niveau 2

L'un des établissements visités proposait deux niveaux de classe d'accueil, débutant et avancé, ce qui nous a permis d'observer ce cours de FLS en CLA 2, classe qui serait une transition entre la classe d'accueil et la classe ordinaire. Ceci nous permettra de voir si les élèves prennent la parole plus longuement. Le groupe est constitué de cinq élèves qui

⁸⁷ Au cours de ces analyses, nous utiliserons le sigle FLS par commodité pour différencier les cours de français pour les classes ordinaires du français pour les EANA, qu'il renvoie à « français langue seconde » ou « français langue de scolarisation », dans la mesure où, comme nous l'avons vu, les deux syntagmes ont été validés par l'Éducation nationale.

⁸⁸ Activités extraites de Faupin et Théron, 2006.

travaillent à la correction de questions de compréhension préparées à la maison à partir de la lecture d'un chapitre d'une oeuvre intégrale : *Le Petit Nicolas* de R. Goscinny et J.-J. Sempé (chapitre « Louissette »). Bien qu'il s'agisse d'une activité d'explication de texte, l'enseignante ne vise pas l'expression orale des élèves à propos du texte ; elle attend des réponses rédigées de type écrit, cadrées par la planification. Elle propose par ailleurs pour chaque paragraphe l'écoute d'un enregistrement très rapide, qui ne sera pas exploité. Consciente de la difficulté de cet enregistrement pour ses élèves, elle finit par lire elle-même le texte.

4. frClord/3/14112011 - Cours de français en troisième

Deux EANA sont intégrés dans cette classe de troisième qui compte vingt-deux élèves mais ils ne prendront pas la parole durant le cours. L'enseignante s'adresse à plusieurs reprises à l'un d'entre eux, arrivé dernièrement dans la classe pour expliquer un mot de vocabulaire et surtout vérifier son classeur qui n'est pas à jour. La séance ouvre une nouvelle séquence sur le roman historique ; les élèves analysent à l'oral l'incipit de *La Vendetta* de Balzac. Le professeur interroge sur la compréhension du texte et dans un deuxième temps, les élèves réalisent un court travail d'écriture. Quelques-uns lisent leurs productions à la fin de la séance. La parole est assez libre et l'enseignante pose des questions ouvertes aux impressions des élèves.

5. frClord/4/29052012 - Cours de français en quatrième

Dans ce cours de français en classe de quatrième, l'effet observateur joue probablement un rôle important dans les nombreuses sollicitations de l'élève EANA intégrée : sur vingt-quatre élèves que compte la classe, l'EANA est très souvent interrogée.

La classe travaille sur le poème de V. Hugo « Demain, dès l'aube... », dernier texte d'une séquence sur la poésie lyrique. L'enseignante recueille les impressions des élèves sur le texte et oriente leurs analyses. Les règles discursives sont assez libres, les élèves prennent facilement la parole.

Le cours suivant est mené par la même enseignante avec la même classe.

6. frClord/4/05062012 - Cours de français en quatrième

Ce cours ouvre une séquence sur l'héroïsme cornélien qui a pour objectif d'étudier une pièce classique : *Le Cid*. Il contient de nombreux passages de lecture par les élèves et l'enseignante, qui ne sont pas pris en compte dans le calcul de la longueur des interventions d'élèves. Le travail est centré sur l'écrit avec des questions écrites de découverte de l'œuvre que les élèves réalisent en classe. À la fin de la séance, un élève prend en charge la correction et les sélections pour les tours de parole avec un certain effacement de l'enseignante.

7. hgCla/03062013 - Cours de géographie en classe d'accueil

Les vingt élèves de cette classe d'accueil filmée au mois de juin sont arrivés au collège depuis septembre ou en cours d'année scolaire. Ils étudient les grandes métropoles dans le cadre d'un cours d'histoire-géographie consacré aux élèves d'UPE2A à raison de deux heures hebdomadaires. Le cours porte sur la ville de New York : les élèves possèdent un document réalisé par l'enseignant qui planifie la séance et recueille les traces écrites. Les observations se font avec le logiciel Google Map projeté sur un TBI et à l'aide des documents du manuel d'histoire de sixième (Adoumié, 2009).

Les trois cours d'histoire-géographie organisés spécialement pour les EANA présentent l'intérêt de présenter les élèves dans cette discipline car la formule est plutôt rare. Pourtant, enseignants et chercheurs s'accordent pour dire que l'exigence en matière de vocabulaire et de complexité des concepts étudiés en histoire-géographie pose problème aux élèves ayant des difficultés en langue.

Ce cours représente donc une transition entre le FLE et le cours d'histoire-géographie de collège. D'ailleurs à deux reprises, le professeur fait un lien entre les deux structures, rappelant aux élèves qu'ils se préparent à l'entrée en classe ordinaire :

hgCla/03062013

227 P ils sont tous différents hein euh certains on dirait des gros rectangles / euh d'autres
228 des cubes / euh certains ont un toit pointu / comme celui-ci donc on voit bien euh
229 ce euh quartier / où il y a essentiellement / des / gratte-ciel / alors / il a un nom ce
230 quartier / il a un nom / regardez sous la photo du livre / et c'est la deuxième
231 question / comment > / appelle-t-on / en français / mais également
232 en anglais / parce que en quand on l'étudie en sixième on apprend
233 le mot en anglais également hein l'expression anglaise / américaine / comment /
234 appelle-t-on / ce genre / de quartier / euh ici / à New York / allez regardez c'est
235 marqué quelque part euh dans votre livre
[...]

246 P ah / Ge*** / comment ça s'appelle ce genre de quartier alors /
 247 regarde sous la photographie / il y a toujours / toujours avec le
 248 document un titre / tu as / un numéro / un titre / un numéro / un
 249 titre / l'année prochAIne en sixième en cinquième en quatrième /
 250 en histoire-géographie / le professeur vous dira / regardez le
 251 numéro le document numéro je sais pas moi deux page un tel et /
 252 donc on rec- y a toujours un titre

L'enseignant fait référence aux savoirs étudiés en sixième puis aux savoir-faire nécessaires pour suivre les consignes en classe ordinaire, ce qui est très important pour les élèves en termes de motivation et de compréhension des tâches proposées.

8. hgCla/29052012 - Cours d'histoire-géographie en classe d'accueil

Cette autre séance d'histoire-géographie regroupe quatorze élèves arrivés dans l'année. Ils suivent dans un premier temps la fin d'un cours sur les domaines montagnards, suivi par une introduction à la civilisation romaine.

Cet enseignant intervient également dans les deux séances suivantes, en classe d'accueil et en quatrième.

9. hgCla/05062012 - Cours d'histoire-géographie en classe d'accueil

Avec la même classe, le professeur débute par des révisions orales car il constate en début de cours un manque de travail personnel chez ces élèves : les savoirs présentés précédemment ne sont pas acquis. Les échanges se déroulent de manière très cadrée par l'enseignant qui pose essentiellement des questions de connaissances. Le cours sur les domaines achevé, l'enseignant commence à parler d'une sortie scolaire à la Villa Kérylos.

10. hgClord/4/05022012 - Cours d'histoire en quatrième

Avec ses vingt-trois élèves de quatrième, l'enseignant parle de l'Histoire de l'Europe de 1789 à 1793 notamment à travers l'étude du tableau *El dos de mayo de 1808 en Madrid* de Francisco Goya et la lecture d'une lettre de Jérôme Bonaparte à son frère. Les échanges ont la forme d'un cours dialogué ; le professeur est face aux élèves et se présente comme détenteur du savoir. Dans ce cours enregistré en février, deux EANA (arrivés au collège en septembre) sont intégrés depuis le mois de janvier, après un passage en classe d'accueil. Le contexte de ce cours d'histoire en classe ordinaire se différencie des deux séances suivantes par ses caractéristiques interactionnelles.

11. hgClord/3DRA/19012012 - Cours d'histoire en troisième DRA

Ce cours d'histoire en classe de troisième DRA (pour le dispositif de réussite par l'alternance) a pour particularité de s'adresser à des élèves qui visent une orientation à but professionnel. La classe compte un effectif légèrement réduit, dix-huit élèves, avec deux EANA, arrivés au collège depuis le début de l'année et intégrés dans cette troisième depuis un mois. Au début de la séance, l'une d'entre elles est interrogée à l'oral sur la leçon précédente, ce qui permet d'observer les interventions d'une élève débutante en classe ordinaire. La suite du cours est consacrée à la décolonisation en Asie puis en Afrique essentiellement sous la forme de cours dialogué avec des documents d'appui (une photo de Gandhi et une affiche, pages 194 et 196) extraits du manuel *Histoire Géographie 3^e* (Cote et Fellahi, 2007).

12. hgClord/3GR/16012012 - Cours d'histoire en troisième en groupes

L'enregistrement de ce cours apporte des éléments nouveaux grâce à un contexte de travail différent des cours dialogués en classe entière. Cette classe de troisième bénéficie d'une heure hebdomadaire d'histoire en demi-groupe (treize élèves dont trois EANA). L'enseignant profite de cette séance pour demander aux élèves de travailler par groupes de deux à trois élèves (l'enregistrement est centré sur un groupe de deux élèves). Les élèves lisent une double page de manuel sur la deuxième Guerre Mondiale afin d'en extraire les informations principales pour les présenter oralement à la classe (Ivernel, 2007, p. 108). Les élèves forment les groupes selon leurs affinités mais l'enseignant ajoute une contrainte : les trois EANA doivent être intégrées à des groupes d'élèves natifs et doivent avoir compris les documents.

24 P j'ajoute une consigne supplémentaire pour les groupes qui euh
25 intègrent euh euh F*** P*** et Fi*** / c'est / naturellement être
26 sûres que F*** Fi*** et P*** / aient / compris / l'ensemble des
27 documents /// d'accord >

Trois élèves de la classe sont volontaires pour jouer le rôle de tutrice. Nous avons choisi d'enregistrer l'un de ces groupes afin d'observer si les modifications du contexte interactionnel ont un impact sur les prises de parole des EANA. Le professeur met en place les groupes et donne les consignes de travail, puis la transcription comprend une interaction de trente-quatre minutes entre une EANA intégrée dans la classe depuis six mois et sa tutrice native.

13. mathCla/11042013 - Cours de mathématiques en classe d'accueil niveau 2

Ces élèves appartiennent à une structure d'accueil et forment un groupe de douze élèves avancés pour l'enseignement des mathématiques. Le professeur rend et corrige un contrôle sur les fractions, puis poursuit un travail sur les angles. Les élèves manipulent et apprennent du vocabulaire disciplinaire tout en s'exprimant très librement. L'enseignante réprime peu les bavardages. Elle aide les élèves individuellement en se déplaçant dans la classe ; l'enregistrement compte de nombreux échanges professeur/élèves et entre élèves.

14. mathCla/14112011 - Cours de mathématiques en classe d'accueil

Parmi les neuf élèves de classe d'accueil deux nouveaux remplissent une fiche de renseignement tandis que les autres réalisent un test sur les nombres en français, en chiffres et en lettres. Les élèves corrigent ensuite immédiatement les exercices du contrôle en passant au tableau, puis le professeur enseigne le vocabulaire des figures planes en montrant des images mais sans en présenter les propriétés et sans que les élèves ne les manipulent.

15. mathCla/2/15112011 - Cours de mathématiques en classe d'accueil niveau 2

Huit élèves de classe d'accueil niveau 2 travaillent avec leur professeur en arithmétique sur les critères de divisibilité : on présente les principaux critères utiles pour le collège puis on les applique grâce à des activités, notamment des exercices de vocabulaire autour des mots « diviser », « divisé », « diviseur » et « divisible par » pour les employer dans des phrases construites.

16. mathClord/6/19012012 - Cours de mathématiques en sixièmes

Dans cette classe de sixième constituée de dix-huit élèves, quatre EANA sont assis les uns à côté des autres. L'ensemble de la classe travaille, dans une atmosphère interactionnelle assez libre, même si l'enseignante recadre quelques violations de tour et des bavardages, à la correction d'un exercice sur des tracés de symétries. Puis l'enseignante propose un exercice d'expression qui consiste en une description de figure avec et sans le mot médiatrice. Le cours s'achève avec des constructions de symétries.

17. mathClord/3/18012012 - Cours de mathématiques en troisièmes

Dans ce cours de mathématiques en troisième, dix-huit élèves dont trois EANA arrivés dans la classe depuis un mois (pour deux filles) et six mois (pour un garçon) travaillent sur les identités remarquables. L'enseignante explique le carré d'une différence, les élèves traitent un exemple et apprennent à l'exprimer en formules et en phrases. La pression disciplinaire est très forte avec ce professeur qui fait respecter de manière très stricte les sélections pour prendre la parole.

18. mathClord/3DRA/18012012 - Cours de mathématiques en troisièmes DRA

Ce cours s'adresse à un demi-groupe de la classe de troisième DRA (voir la séance d'histoire sur la décolonisation) composé de neuf élèves dont deux EANA. Il est mené par la même enseignante que le cours précédent, mais l'autorité y est plus contestée par certains élèves. Le professeur corrige deux exercices préparés à la maison sur la représentation graphique d'une fonction linéaire. Les EANA sont fréquemment sollicitées à l'oral pour donner des réponses. Leur niveau en mathématiques est très bon, d'ailleurs à la fin de l'heure le professeur rend un contrôle qu'elles ont très bien réussi.

3. Une grille d'analyse des interactions didactiques

Quels sont les rituels de la classe de collège ? Qui participe aux échanges didactiques en classe ? Quelle est la réalité interactionnelle des classes accueillant des EANA ? Quels sont les échanges auxquels les EANA sont à même de participer ? Comment favoriser la prise de parole ? Quels sont les facteurs qui semblent affecter le cours des échanges ? Les langues étrangères ont-elles droit de cité dans les classes de collège ? Quelles formes prend l'étayage de l'enseignant pour les EANA ? Telles sont les questions que se propose d'aborder la troisième partie de ce travail sur la prise de parole des EANA en collège.

Le premier temps de l'analyse sera consacré aux données quantitatives. Il a pour objectif de mettre à jour un panorama des situations interactionnelles dans les classes de collège observées et leur effet sur les échanges dans la classe. Il prend appui sur l'observation des types d'échanges, des interventions de l'enseignant et celles des élèves, des participants et de leur temps de parole respectif ainsi que sur les choix d'étayage des enseignants.

L'objectif est également de proposer une grille d'analyse qui prenne en compte les aspects socio-interactifs de la prise de parole en classe, ses lieux de réussite et d'échec.

La grille a été élaborée selon des critères d'analyse des échanges didactiques et des interactions exolingues. Elle s'inspire des travaux déjà réalisés appliqués aux corpus transcrits.

Les échanges dans les cours de collège s'organisent selon la discipline enseignée et les activités mises en place. Toutes les matières portent en elles des caractéristiques et des besoins langagiers propres. Les moments qui rythment une séance sont composés d'activités de découverte, de formulation, d'apport d'information, d'exercices d'application. Leur diversité même rend hétérogènes les types de discours produits. Le contexte interactionnel peut lui-même varier à l'intérieur d'une même heure de cours selon les déplacements du professeur dans la classe, selon qu'il s'adresse au groupe ou à un seul élève, selon l'activité menée. L'observation fine de ces réalités discursives à travers les transcriptions devrait nous amener à cerner des contextes interactionnels qui soutiennent la prise de parole par les débutants en français.

Cette hypothèse et la grille d'analyse qui en découle, prennent appui sur l'idée que la prise de parole en classe est une démarche socialement marquée, comme activité didactique correspondant à un schéma interactionnel (Sinclair et Coulthard, 1975) et à une prise de risque social mettant en jeu la « face » de chacun des participants (Goffman, 1974). La base ternaire de l'échange didactique telle qu'elle a été mise en valeur par H. Mehan avec la séquence d'élicitation (initiative, réplique, évaluation) constitue un modèle pour les interactions entre participants ayant une même langue en partage. Malgré le contexte institutionnel et didactique commun aux interactions observées, la situation interactionnelle se révèle toujours différente. Et, bien que des travaux aujourd'hui classiques aient mis l'accent sur la fréquence des échanges de type IRE, les interactions en classe sont le résultat d'ajustements constants : les interactions sont de fait très variées. Les apartés, les auto-sélections de la part des élèves, les longues explications de l'enseignant nourrissent ces interactions didactiques. Notre grille mettra l'accent sur la notion de temps de réaction nécessaire pour que l'intervention se construise chez les allophones. Le rythme de la classe, souvent soutenu intellectuellement pour les élèves et l'enseignant, riche en échange du type question-réponse, est fondé sur une rhétorique du tac au tac, attendue par l'enseignant qui souhaite faire progresser la découverte des notions par les élèves. Une

pression temporelle s'établit alors en défaveur de l'élève allophone qui participe de son attitude silencieuse. Aussi, notre transcription cherche-t-elle particulièrement à relever les silences, les auto-sélections et les interruptions de manière à les prendre en compte dans l'analyse du contexte interactionnel.

En théorie, tous les participants peuvent prendre la parole en classe, au moins quand ils y sont invités par les professeurs ; dans la pratique, ces derniers savent bien - et les transcriptions le confirment - que seuls quelques élèves font avancer le cours en interaction avec l'enseignant. De nombreux paramètres issus de domaines variés entrent en jeu pour expliquer ce phénomène : histoire personnelle des élèves, goût pour la discipline, dispositions intellectuelles, timidité, maîtrise des codes oraux, etc. Ni la transcription, ni la vidéo ne permettent d'appréhender ces aspects.

Dans les pages qui suivent, nous présentons le matériel d'analyse quantitative du corpus. Cette analyse (partie III) mettra en avant les difficultés de prise de parole en classe ordinaire pour les EANA et permettra par là même de souligner les conditions interactionnelles dans les trois disciplines sélectionnées pour cette étude. Elle s'achèvera par l'esquisse des conditions interactionnelles favorables à la participation des nouveaux francophones.

Présentation de la grille : les critères d'analyse

L'analyse des échanges auxquels participent les EANA suppose la mise en œuvre d'un outil d'analyse différent de ce qui a pu être élaboré pour l'étude des interactions didactiques sans contrainte de public.

Afin de fournir des informations précises sur les contextes favorisant la prise de parole des EANA, cet outil cible plusieurs points d'observation :

- la place donnée à la parole de chaque participant, en termes quantitatifs : l'enseignant, les élèves, les EANA, en classe ordinaire et en classe d'accueil.
- le type d'étayage apporté en vue de la construction des savoirs ou de la prise de parole,
- les apports relevant du contexte.

L'analyse de ces critères permettra une interprétation, dans une perspective socio-cognitive, de la participation aux échanges et de celle de la construction des savoirs en classe. Pour certains points difficiles à appréhender comme la complexité de la tâche

proposée pour les élèves, la mise en danger de la « face », l'ouverture culturelle et linguistique, ces critères permettront d'opérer un relevé qui donnera des indications plus concrètes pour les interprétations.

Le choix des critères est en partie inspiré des travaux de C. Kerbrat-Orecchioni (1990) sur les interactions verbales et de S. Pekarek (1999) sur les interactions en cours de langue ainsi que des recherches de S. N. Bennett (1975) sur les styles d'enseignants (présenté par Postic et de Ketele, 1988, p. 122).

La grille élaborée par S. Pekarek permet d'analyser les interactions en classe de langue 2 pour déterminer les contextes et attitudes qui favorisent une prise de parole plus libre dans les leçons de conversation au niveau avancé. Les travaux de S. N. Bennett ont été repris dans de nombreuses études sur les types d'enseignants et dans les travaux sur les pédagogies actives, concernant la liberté de parole en classe.

Notre outil cherche à préciser certaines modalités des échanges en classe afin d'observer l'activité interactive d'élèves en intégration et en classe d'accueil. Il tend également à déterminer si la liberté de parole offerte aux élèves de la classe est vraiment un prérequis pour l'expression des EANA en classe ordinaire.

Le tableau II, 3 présente la grille d'analyse des interactions orales et précise les éventuelles interprétations auxquelles les observations pourront donner lieu.

3.1. Participants

Ce premier critère nous renseigne sur le nombre de participants actifs ainsi que sur leur niveau en français. En effet, dans le cadre d'un travail qui prend en compte le contexte interactif des élèves, nous avons précisé si les enregistrements ont été réalisés dans des classes ordinaires (environ 20 élèves) ou en classe d'accueil où le nombre d'élève est généralement plus réduit (entre 10 et 20 élèves). Ces éléments permettront d'interroger le critère du nombre de participants comme facteur de confort interactionnel. En outre, le niveau des élèves réunis dans une même classe modifie encore ce contexte : bien que l'hétérogénéité soit constitutive de tout regroupement d'élèves, nous considérons que les élèves nouvellement francophones sont en situation de fragilité notamment pour ce qui concerne les compétences pragmatiques et linguistiques nécessaires à la prise de parole en classe. Ce critère d'hétérogénéité s'applique également en classe d'accueil : les élèves n'ont jamais le même niveau dans les différents types de compétences attendues pour

participer à la classe. Les contraintes de l'analyse nous amènent à opérer un choix de classification : nous considérons les élèves de classe ordinaire comme francophones et nous distinguerons parmi les EANA les élèves arrivés en France depuis moins d'un an ou plus d'un an. D'une manière générale, ces deux dernières catégories permettent de distinguer les EANA scolarisés en classe d'accueil et les EANA en intégration.

L'analyse des intervenants et des destinataires des interactions (qui parle à qui ?) renseignera sur la liberté de parole dans la classe et sur la possibilité pour les élèves d'avoir des échanges parallèles, avec un camarade, un tuteur ou des échanges individualisés avec l'enseignant. Ce critère permettra également d'observer si les échanges sont gérés de manière à ce que chacun prenne la parole, quel que soit son niveau en français.

3. 2. Temps de parole

L'occupation de l'espace discursif est calculé en pourcentage du nombre total de mots prononcés durant la séance étudiée. Elle donnera lieu à une analyse en deux temps : le nombre d'intervention de l'enseignant et des élèves, puis la longueur des interventions. Le croisement des résultats pourra nous informer sur la question des hiérarchies établies entre les participants. Le nombre d'interventions correspond aux alternances de tours de parole. Il interroge la présence discursive de l'enseignant et la collaboration des élèves dans la construction conjointe du cours. Mais dans notre perspective, ce nombre a essentiellement valeur de premier constat sur lequel s'appuient nos hypothèses de départ concernant les possibilités pour les EANA de prendre la parole en classe ordinaire. L'examen de ces prises de parole (ou de leur absence) varie en fonction du type d'enseignant, de la discipline enseignée, de l'activité en cours ainsi que sur l'engagement des participants et leur confort interactionnel dans la classe.

Parallèlement, le calcul de la longueur des interventions des élèves renseigne sur leur niveau à l'oral, qu'ils soient francophones accomplis ou nouveaux arrivants. Cette appréciation de la longueur des interventions des élèves pose le problème du choix de l'unité d'encodage. L'observation de notre corpus montre que les élèves débutants (qui sont scolarisés depuis moins d'un an) produisent des interventions très courtes, de l'ordre du mot ou du groupe de mot (souvent inférieur à la proposition). Le calcul sera donc établi en nombre de mots. Malgré ses insuffisances (il ne permet pas, par exemple, d'examiner le

niveau de l'élève en termes de construction syntaxique), ce système de comptage révélera la capacité réelle des EANA à prendre la parole dans ce contexte ainsi que le degré de participation de l'ensemble des élèves et du poids quantitatif de leurs interventions par rapport au discours de l'enseignant.

3. 3. Types d'intervention

Les modalités d'intervention analysées ici interrogent la problématique de la prise en compte des EANA au collège. L'analyse portera donc également sur le contexte dans lequel les élèves prennent la parole et sur les étayages que l'enseignant peut mettre en place afin que les élèves débutants trouvent une voie pour intervenir en classe. Les types d'intervention élucidés par Sinclair et Coulthard ont donc été regroupés en grandes catégories (questions, réponses, commentaire, reformulation). Sur le modèle de S. Pekarek (1999), nous avons ajouté l'intervention par les élèves et l'intervention d'évaluation. Cette dernière « constitue une catégorie à part en raison de sa fonction spécifique et de son statut particulièrement important dans le discours de la classe » (p. 62). Dans ce contexte interactionnel, l'intervention évaluative sera observée selon deux points de vue : en termes quantitatifs, elle donne une indication sur le type d'enseignant ; les élèves se sentent-ils évalués ou co-constructeurs du cours ? Parallèlement, le contenu de l'évaluation sera observé pour donner une indication sur l'objet évalué : le commentaire de l'enseignant porte-t-il sur le fond ou sur la forme ? En d'autres termes, il s'agit d'observer qui évalue la langue chez les EANA. Cette distinction qui n'apparaît pas chez les auteurs cités permet d'obtenir des indications sur le type d'étayage fourni aux EANA par l'enseignant. Enfin, si l'intervention évaluative est prononcée par un élève, elle peut révéler un contexte de classe dans lequel le risque de jugement est fort.

Étant donné le contexte de recherche, notre propos n'est pas d'observer si les échanges en classe se rapprochent de la conversation ordinaire ou si les échanges sont « mis en situation ». Nous considérons avec D. Coste (2002) que la classe ne doit pas être considérée comme « un lieu à part, mais comme un environnement où certains formats se voient particulièrement privilégiés, certains styles de médiation et d'étayage relativement ritualisés » (p. 5).

En outre, quelques exemples dans le corpus montrent que les journées des élèves sont rythmées par des échanges qui font appel à l'emploi instrumental de langue. Lorsque des

questions d'ordre administratif ou organisationnel sont posées, quel que soit le niveau des élèves, ils doivent participer activement aux échanges. Bien que ces échanges aient lieu en majorité hors du temps strict de la classe, nous avons pu enregistrer des cas d'interruption des interactions didactiques pour régler des questions de vie scolaire. L'utilisation instrumentale de la langue refait alors surface et les enjeux sont en grande partie modifiés. Pour être différents, ces échanges n'en sont pas moins réels, ce qui place les élèves dans une situation discursive propre à la vie extérieure et annihile la distinction entre « le dedans » (espace protégé de la classe) et « le dehors » (espace plus risqué d'un point de vue interactionnel, où tous les types d'échanges peuvent surgir). L'analyse des types d'intervention présente en somme les rituels propres à la discipline et à l'enseignant ainsi que les risques pris par les élèves dans ce contexte pour prendre la parole.

3.4. Types d'échanges

Ce critère regroupe deux modalités : l'échange de type I-R-E et la langue utilisée. Le premier issu des recherches de H. Mehan (1979) et de J. MC H. Sinclair et M. Coulthard (1975) renvoie à des échanges de type question/réponse, éventuellement suivis d'une évaluation ou d'un commentaire de l'enseignant. Cet échange ternaire peut-il ouvrir sur un étayage intéressant pour l'élève dans sa tentative de prise de parole ? L'observation des échanges et de l'alternance des tours qui les composent informe sur les rituels interactifs de la classe. Et c'est en croisant ce critère avec celui du choix des interlocuteurs à l'intérieur de la classe (1. Participants) qu'il prendra son sens : qui sollicite l'échange ? La séquence est-elle constituée d'échanges de type I-R-E à l'initiative de l'enseignant ? L'élève sollicite-t-il le professeur ? Peut-il y avoir échec de l'échange initié par l'enseignant ? Quels sont les contextes qui entraînent la réussite ou l'échec de l'échange ? Lesquels permettent un étayage qui prolonge l'échange ? L'élève peut-il prendre le temps de répondre ou les auto-sélections exercent-elles une pression sur le locuteur ? Cette dernière question ouvre la réflexion sur les modalités d'alternance des tours : la longueur des silences après une question du professeur, le nombre de demandes d'intervention des élèves et des EANA peuvent nous renseigner sur la complexité des tâches par rapport au niveau de compétence, sur la prise en compte du niveau de l'élève en français. L'enseignant peut-il orchestrer ces deux exigences contradictoires : prendre en compte le

niveau de l'élève en français et répondre à la pression temporelle de l'interaction didactique qui donne son rythme au cours ?

La présence ou l'absence d'une langue différente de la langue de scolarisation dans la classe renseigne sur le degré d'ouverture de l'enseignant aux autres langues et donne une indication supplémentaire pour situer le type d'enseignant. Les questions soulevées sont de plusieurs ordres : quelle langue étrangère est acceptée en classe ? Quel est son statut ? À quel moment de la séquence intervient-elle ? L'échange se fait-il en intégralité dans la langue étrangère ou sous forme d'alternance codique ? Enfin, qui participe à ces échanges ? Ces observations permettront de situer la place de l'enseignant dans la classe : impose-t-il l'emploi du français - car en tant que détenteur du savoir, il veut maîtriser les échanges - ou peut-il se mettre en retrait ?

3.5. Étayage

L'observation des échanges entre les participants nous amènera à interroger les formes d'étayage présentes dans la classe. Nous prenons le terme d'« étayage » au sens d'aide apportée à l'élève, ce qui correspond à un sens élargi par rapport à la catégorie « indice » de Sinclair et Coulthard, limitée à l'intervention qui apporte une information supplémentaire à l'élève. Dans notre contexte de travail, l'étayage peut aller du mot (une traduction, un synonyme, une reformulation) à un échange entier avec un élève. L'enseignant de classe ordinaire considère-t-il que les EANA en intégration ont besoin d'un étayage particulier ? Quelles formes prennent les étayages ? Dans le cas où des langues différentes du français sont présentes dans la classe, nous observerons l'image des langues utilisées en mettant en regard les langues considérées comme inutiles pour le curriculum et celles qui ont le statut de langue enseignées à l'école, langues de communication internationale.

Tableau II, 3 : Grille d'analyse des interactions didactiques

Critères observés	Modalités	Interprétation
I. Participants	<p>Qui parle à qui ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - P à toute la classe - P à un E - P à un Eana - E à P - E à un autre E - E à un Eana - Eana à P - Eana à un E - Eana à un autre Eana - Eana à un tuteur 	<ul style="list-style-type: none"> - confort interactif - gestion des tours - liberté de parole - droit aux échanges parallèles - étayage
II. Temps de parole	<p>Nb d'intervention des E/Eana</p> <p>Nb d'intervention du P</p> <p>Longueur des interventions des E/Eana (en nombre de mots)</p> <p>Longueur des interventions du P</p>	<p>Indication sur la participation, l'engagement des participants, le confort interlocutif</p> <p>Indication sur le niveau oral des E</p> <p>Indications sur le style de professeur</p> <p>Indications sur la discipline observée</p> <p>Indications sur l'activité</p>
III. Types d'interventions	<p>Interventions du P</p> <ul style="list-style-type: none"> - en direction de la classe - en direction d'un E - recadrage - questions - commentaires, explications - reformulations - énoncé inachevé - évaluations des E - évaluation des Eana <ul style="list-style-type: none"> • sur la forme • sur le contenu <p>Interventions des E/Eana</p> <ul style="list-style-type: none"> - questions - réponses - commentaires - évaluation par un autre E - violation du tour - autocorrection 	<p>Rituels interactifs scolaires</p> <p>Évaluation spécifique pour les Eana ou de même niveau pour tous les E</p> <p>Risques pour la « face » des Eana</p>
IV. Types d'échanges	<ul style="list-style-type: none"> - paire adjacente - ternaire IRE - séquence étendue - échange latéral - SEN/SEM - SPA <p>- longueur des échanges</p> <p>- langue utilisée</p> <p>- alternance</p> <p>- durée des silences après question</p>	<ul style="list-style-type: none"> - rituels de la classe - indication sur l'ouverture du P aux autres langues - complexité de la tâche - confort interactif - temps de réflexion accordé

Critères observés	Modalités	Interprétation
V. Étayage	<p>Guidage du P</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilisation de métalangage • traduction • reformulation • soufflage • achèvement d'un énoncé • facilitation/simplification • débit • étayage <ul style="list-style-type: none"> - à la formulation - à la lecture - à la prononciation <p>Étayage entre pairs</p> <ul style="list-style-type: none"> - de E vers Eana - acceptation / refus - langue utilisée 	<ul style="list-style-type: none"> - présence/absence d'une aide spécifique - Type d'étayage proposé/accepté - prise en compte de la spécificité - gestion homogène du groupe - notion de flexibilité communicative <ul style="list-style-type: none"> - image de la langue utilisée

Chapitre 2 : Analyse quantitative

Ce chapitre se donne pour objectif de mettre en évidence la répartition de la parole dans les différents contextes du corpus. Élèves francophones, élèves allophones et enseignants ne disposent pas des mêmes espaces discursifs selon la discipline et le type de structure dans lesquels ils interagissent.

Les résultats quantitatifs permettent de pallier les impressions forgées lors de l'observation ; elles seront confirmées ou infirmées. Dans tous les cas, ces premiers renseignements nous amèneront à repérer les cas où les élèves réalisent des interventions longues et à nous intéresser dans le chapitre suivant aux contextes dans lesquels celles-ci apparaissent.

1. Compter

Compter le nombre de mots dans un corpus écrit peut sembler élémentaire, pourtant la transcription génère des occurrences qui méritent d'être questionnées.

Par convention, les interventions non audibles en intégralité, matérialisées sous la forme :

G XXX

n'ont pas été comptabilisées ; en effet, on pourrait en tenir compte pour s'approcher du nombre total d'interventions. Mais, l'étape suivante qui consiste à déterminer la longueur des interventions pose problème si l'on est dans l'impossibilité de compter le nombre de mots qu'elles contiennent. En revanche, même si ce choix est discutable, nous avons comptabilisé comme un mot les passages non audibles à l'intérieur d'une intervention. Ainsi dans l'exemple suivant, nous avons compté dix-neuf mots (dix-huit audibles et un représenté par XXX) :

frCla/19102011

101	G	madame / elle était pas très grande elle était XXX elle avait les
102		cheveux bouclés comme les comme des cou-ronnes

Il nous semblait problématique de ne pas tenir compte des interventions intéressantes lorsque l'enregistrement présentait un passage lacunaire.

En outre, certains enchaînements ou conventions graphiques entraînent des résultats qui peuvent être discutés.

Plusieurs interventions sous forme d'interjection comme « ah là là » ou les hésitations matérialisées par des onomatopées « euh » ou des répétitions de syllabe « je tra- travaille » voire de mots entiers, ont été comptées comme un mot, l'unité « mot » étant déterminée par une espace séparatrice et non par un tiret ou une apostrophe. Par conséquent, on compte trois mots pour « ah là là ». D'autres enchaînements comme « qu'est-ce que » ou « s'il vous plaît » comptent respectivement pour deux et trois mots, alors qu'en français oral, ces occurrences peuvent être entendues comme des unités sémantiques. C'est ici la distorsion entre le français oral et les conventions graphiques qui a des conséquences sur la transcription et par conséquent sur les résultats.

Enfin, les répétitions comme :

frCla/19102011

193	P	elle est un peu grave / qui est-ce qui a une voix grave
194	Cl	moi moi moi moi moi

frClord/3/14112011

458	P	quelqu'un / à présent / lise : / [on va sauter / à la ligne euh :: /	donc j'aimerais que
459			
460	G		[*moi moi moi moi moi

pour demander la parole, comptent pour cinq mots. Et l'exemple suivant, dans lequel l'élève répète deux fois le même énoncé compte six mots (et non trois) :

frClord/4/29052012

316	G	à sa fille à sa fille
-----	---	-----------------------

2. Les participants : nombre et position

Le corpus présente trois catégories de participants :

- les élèves francophones (E),
- les élèves allophones (EANA),
- les professeurs (P).

Il convient de rappeler avant d'examiner les résultats chiffrés que les prises de parole en classe d'accueil (CLA) et en classe ordinaire (CLO) ne concernent pas la même catégorie d'élèves : toutes les interventions d'élèves en structure d'accueil sont des prises de parole de débutants (EANA) et la quasi-totalité des interventions d'élèves en classe ordinaire sont des prises de parole de francophones. Comme nous l'avons montré, en classe ordinaire les EANA sont en contexte interactif déséquilibré, que nous avons qualifié de « position très basse ».

Les spécialistes de l'analyse des interactions verbales ont précisé depuis longtemps que le nombre de participants aux échanges a une incidence directe sur le temps de parole dédié à chacun. En contexte scolaire, le nombre élevé de participants étant un paramètre contextuel, nous avons voulu vérifier si l'effectif d'élèves dans la classe avait une incidence sur la répartition du temps de parole. Le tableau ci-dessous présente donc le nombre total d'élèves présents dans chaque classe ordinaire du corpus, le pourcentage d'EANA intégré et le taux de prise de parole de ces élèves.

Tableau III, 1 : Temps de parole des EANA en CLO par rapport au nombre de participants

	Nombre d'E dans la classe	Pourcentage d'EANA dans la classe	Temps de parole des EANA
frClord/3/14112011	21	4,76 %	0 %
frClord/4/29052012	25	4 %	1,48 %
frClord/4/05062012	25	4 %	0,2 %
hgClord/4/05022012	20	10 %	0 %
hgClord/3DRA/19012012	16	12,5 %	0,66 %
hgClord/3GR/16012012	13	23,08 %	14,54 %
mathClord/6/19012012	18	18,18 %	0,08 %
mathClord/3/18012012	15	20 %	1,67 %
mathClord/3DRA/18012012	7	28,57 %	1,26 %

Les trois pourcentages de temps de parole proches de zéro concernent des classes à l'effectif plutôt élevé par rapport à l'ensemble du corpus : en moyenne vingt élèves par classe. Les pourcentages de prise de parole des EANA supérieurs à 1 % apparaissent dans des classes moins chargées : en moyenne quinze élèves par classe. L'effectif total a donc bien une incidence sur les possibilités interactionnelles des élèves en position très basse. On peut aussi faire l'hypothèse que dans les classes à faible effectif - on voit ici qu'une différence de cinq élèves est déjà significative - les enseignants ont plus de temps pour solliciter les EANA. Par conséquent, lorsque les classes d'intégration présentent des adaptations (classe dédoublée, dispositif spécifique), le contexte permet de favoriser la prise de parole des EANA. En revanche, les classes à effectif proche de la normale réduisent les possibilités d'offrir un contexte favorisant aux EANA.

Nous reviendrons ci-dessous sur le chiffre de 14,54 % atteint en **hgClord/3GR/16012012** qui est le résultat d'une activité de travail en binôme offrant un temps de parole largement accru aux élèves.

3. Répartition des interventions des élèves et des professeurs

Le nombre d'intervention des élèves francophones, des élèves allophones et des professeurs a été comptabilisé dans le corpus afin de quantifier la possibilité de prendre la parole en classe ; il s'agit donc d'observer à quel rythme se déroule l'alternance des tours. Nous avons observé le nombre d'interventions pour ces trois catégories de participants en fonction des types de classe (classe d'accueil ou classe ordinaire), de la discipline étudiée et pour chacun des dix-huit cours du corpus, lorsque cette différenciation pouvait apporter des informations supplémentaires.

Les enregistrements des différentes séances qui constituent le corpus ont en règle générale une durée de quarante-cinq à cinquante-cinq minutes (voir le tableau II, 1, partie II, chapitre 6), mais certaines ont été réduites en fonction de plusieurs paramètres liés à des éléments concrets d'enregistrement, d'activité ou de style de l'enseignant :

- l'enregistrement du premier cours du corpus (**frCla/19102011**) dure treize minutes car nous avons choisi de mettre l'accent sur la compréhension d'un texte pour la discipline français ; le reste de la séance ayant été consacré à du vocabulaire et de l'expression orale autour de la description physique, nous ne l'avons pas pris en compte.
- le deuxième enregistrement (**frCla/23092011**) totalise quarante-quatre minutes avec des interruptions car la séance est basée sur des travaux en autonomie par groupes de niveaux. Nous avons sélectionné les temps consacrés au groupe de débutants qui travaillait sur la compréhension d'un texte ;
- enfin, certains cours, plus silencieux que d'autres, comptabilisent un nombre d'intervention réduit bien que l'enregistrement couvre une séance de longueur habituelle.

Le nombre total d'interventions dans les séances du corpus varie donc de cent quarante-quatre à sept cent trente-quatre ; ce phénomène s'explique en grande partie par la gestion variable des tours de parole selon les enseignants : le professeur d'histoire-géographie enregistré pour **hgCla/29052012**, **hgCla/05062012** et **hgClord/4/05022012**, par exemple, intervient très longuement avant de sélectionner un élève pour le tour suivant. Il obtient donc des résultats d'occupation du temps de parole très élevés et un nombre global

d'intervention faible durant la séance. À l'inverse, les cours dans lesquels les élèves commentent facilement les événements, voire bavardent, comptent de nombreuses interventions qui ne sont pas toutes de nature didactique. Dans ce cas, c'est le style de gestion de l'enseignant qui entre en jeu.

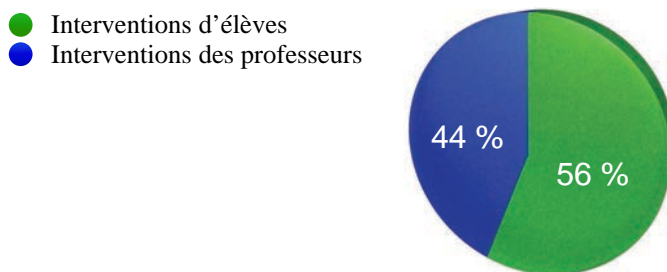
Nous proposons donc ci-dessous des résultats exprimés en pourcentages afin de pouvoir établir des comparaisons.

Le corpus est également constitué d'une séance d'histoire en classe de troisième (**hgClord/3GR/16012012**, signalé ci-dessus) qui comporte des caractéristiques fortes en termes d'organisation de l'activité : les élèves travaillent en binôme et nous avons enregistré une partie de l'échange réalisé entre deux élèves, l'une francophone, l'autre EANA. Ce contexte offre donc une large place aux interventions des élèves et réduit celles de l'enseignant qui voit sa place interactionnelle modifiée. Les résultats issus de cet enregistrement peuvent donc transformer considérablement les moyennes obtenues. C'est pourquoi, nous présenterons bien souvent pour la discipline histoire-géographie des résultats qui ne tiennent pas compte de cette séance. Dans tous les cas, nous le préciserons.

3. 1. Répartition des interventions des élèves et des professeurs dans le corpus

La répartition des interventions entre les enseignants et les élèves dans l'ensemble du corpus donne une première indication sur l'alternance des tours dans les classes de collège parmi les trois disciplines représentées.

Graphique III, 1 : Répartition des interventions dans le corpus

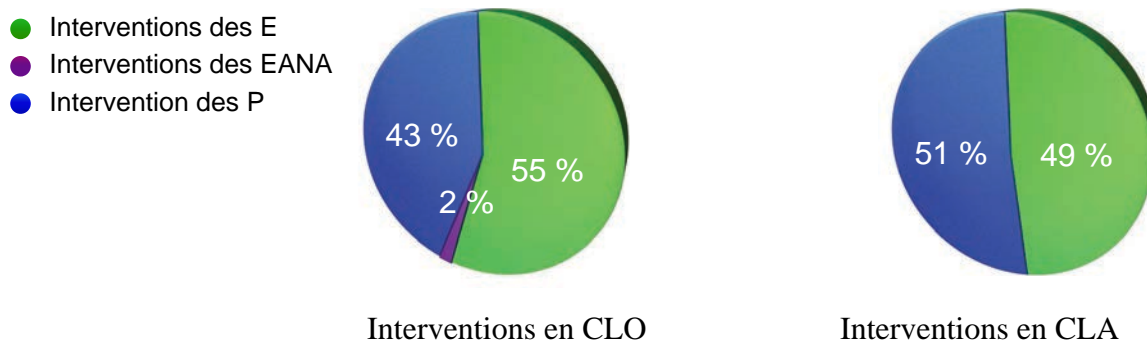


On constate que la position haute de l'enseignant a une influence sur le nombre d'intervention car il réalise à lui seul 44 % des interventions. Malgré la supériorité numérique des élèves, ils réalisent à peine plus de la moitié des interventions.

3. 1. 1. Répartition des interventions en classe ordinaire et en classe d'accueil

La répartition en classe ordinaire et en classe d'accueil fait apparaître une légère différence entre le nombre d'intervention des enseignants de classe d'accueil et ceux de classe ordinaire.

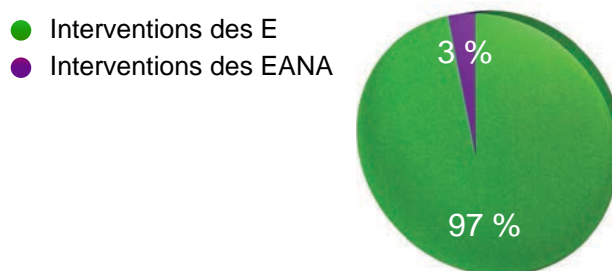
Graphique n°III, 2 : Répartition des interventions des P et des E en clo et en cla



Les enseignants de classe d'accueil réalisent donc la majorité des interventions (51 %) tandis qu'en classe ordinaire, la place laissée aux interventions des élèves est plus grande. On peut faire l'hypothèse que le niveau des EANA en français diminue leur capacité et leur habileté à prendre la parole en classe. Pourtant, le nombre d'élèves est généralement inférieur en classe d'accueil (en moyenne douze élèves en CLA et dix-huit en CLO), ce qui pourrait laisser aux élèves plus d'occasions de prendre la parole. Cette hypothèse ne se vérifie pas ; il faudra donc observer les résultats par discipline et par séance, ainsi que la longueur des interventions pour affiner cette analyse.

Pour commencer à orienter notre étude en direction des prises de parole des élèves, observons la répartition des interventions en classe ordinaire entre les élèves francophones et les allophones intégrés.

Graphique III, 3 : Répartition des interventions des élèves en CLO

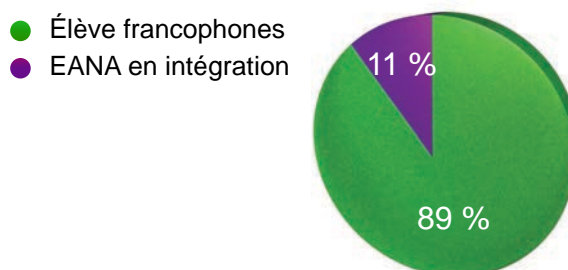


Ce graphique met en évidence une large domination du nombre d'intervention des

francophones ; il faut également garder en mémoire que ces 3 % d'interventions d'EANA sont des prises de parole sollicitées par l'enseignant et non spontanées.

Néanmoins, pour prendre du sens, ce résultat doit être comparé au pourcentage d'élèves EANA présents dans les classes ordinaires.

Graphique III, 4 : Pourcentage d'EANA dans les classes ordinaires du corpus

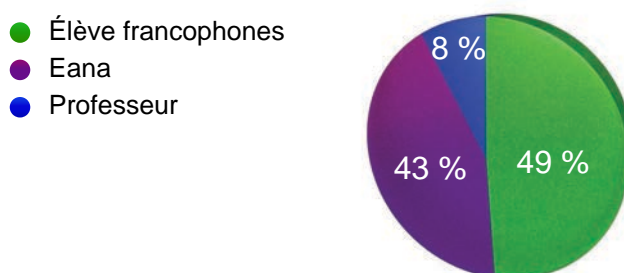


En réalité, 11 % d'élèves débutants occupent 3 % des interventions. Ce résultat confirme la tendance des EANA à garder le silence en classe ordinaire ; dans les faits, les EANA ne parlent qu'en y étant incités.

Remarque sur le cours hgClord/3GR/16012012

Sauf indication contraire, les chiffres présentés dans ce chapitre ne tiennent pas compte du cours **hgClord/3GR/16012012** car les résultats concernant cette séance inversent totalement la tendance et ne reflètent la réalité interactionnelle ni des cours d'histoire en collège, ni des EANA en classe ordinaire. Le cas du cours **hgClord/3GR/16012012** est particulier dans notre ensemble : l'activité en binôme donne une place importante aux interventions des élèves. En dehors de trois longues interventions d'ouverture et de présentation de l'activité, l'enseignant n'intervient quasiment pas et le dialogue entre l'élève francophone et l'élève allophone occupe presque la totalité de l'enregistrement. Le calcul de pourcentage avec le cours d'histoire en binôme fait donc passer le total des interventions des EANA en classe ordinaire de 1,78 % à 6,36 %. Nous avons donc choisi de ne pas inclure ce cours afin que la moyenne reste représentative. On peut même dire, et l'étude de la longueur des interventions le confirmera, que cette activité renverse complètement l'ordre habituel du taux d'interventions tenues par les participants (professeur et élèves), bouleversant la part langagière dédié à chacun :

Graphique n°III, 5 : Répartition des interventions en cours d'HG activité en groupe hgClord/3GR/16012012

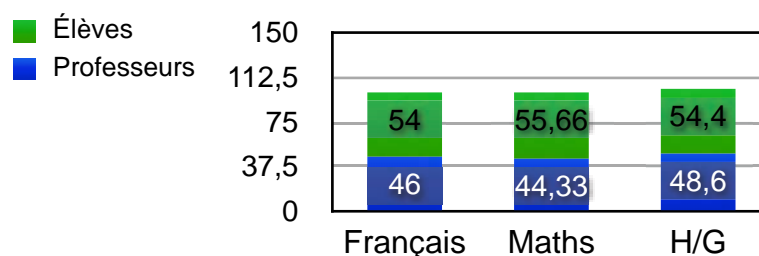


Les deux élèves occupent 92 % des interventions et la part prise en charge par l'EANA passe de 1,78 % (moyenne pour les autres séances du corpus) à 43 %. On peut d'ores-et-déjà considérer ce type d'organisation comme une vraie chance pour la prise de parole de l'élève débutante. Nous analyserons dans le chapitre suivant les éléments contextuels qui permettent aux élèves de s'exprimer.

Pour l'enseignant, le choix de cette activité en binôme d'élève, engendre une modification de sa place interactionnelle : il réalise 8 % des interventions alors que la moyenne des interventions des enseignants en classe ordinaire est de 43 %.

3. 1. 2. Répartition des interventions par disciplines

Graphique III, 6 : Nombre d'interventions des professeurs et des élèves en français, en H/G et en maths



Ce graphique montre que l'alternance des tours se fait au même rythme dans les trois matières observées, structures d'accueil et classes ordinaires confondues. Ces résultats devront être complétés par des informations sur la longueur des interventions.

3.1.3. Répartition des interventions par séance

Tableau III, 2 : Répartition des interventions des professeurs et des élèves dans les séances du corpus

Séance	Nombre d'interventions du professeur	Nombre d'interventions des élèves francophones	Nombre d'interventions des EANA
frCla/19102011	42 %		58 %
frCla/23092011	53 %		47 %
frCla/2/15112011	57 %		43 %
frClord/3/14112011	48 %	52 %	0 %
frClord/4/29052012	36 %	61 %	3 %
frClord/4/05062012	40 %	59,71 %	0,29 %
hgCla/03062013	49 %		51 %
hgCla/29052012	53 %		47 %
hgCla/05062012	48 %		52 %
hgClord/4/05022012	54 %	46 %	0 %
hgClord/3DRA/19012012	39 %	59 %	2 %
hgClord/3GR/16012012	8 %	49 %	43 %
mathCla/11042013	41 %		59 %
mathCla/14112011	50 %		50 %
mathCla/2/15112011	44 %		56 %
mathClord/6/19012012	40 %	59 %	1 %
mathClord/3/18012012	44 %	52 %	4 %
mathClord/3DRA/18012012	47 %	49 %	4 %

Dans cet ensemble assez homogène, on peut relever quelques orientations :

- dans le cours **frClord/4/29052012** le professeur ne totalise que 36 % des interventions, ce qui est le plus faible pourcentage. En français, le pourcentage d'intervention des enseignants va de 36 % à 57 % ; ce dernier chiffre apparaît en classe d'accueil pour élèves avancés (**frCla/2/15112011**). Pour autant, on ne peut pas distinguer d'orientation par discipline. On serait donc tenté de voir dans cette variation un effet du style d'enseignant.

- le nombre d'intervention des EANA en classe ordinaire doit être observé à la lumière du nombre de participants, c'est-à-dire de la proportion d'élèves que représentent les EANA dans les classes ordinaires du corpus (voir ci-dessus).

Tous ces résultats en nombre d'interventions sont précisés par l'analyse de la longueur des interventions des élèves ; elle est calculée en nombre de mots.

4. Occupation du temps de parole et durée des interventions

4. 1. Occupation du temps de parole dans le corpus : une image des interactions dans les classes de collège en France

Ces résultats apportent des informations, non seulement sur la répartition du temps effectif de parole, en complément du nombre d'interventions réalisées, mais également sur les possibilités pour les élèves de débiter une intervention et de l'achever dans des délais qui respectent les règles d'alternance des tours. Autrement dit, nous allons observer qui parle dans le corpus et qui occupe le temps de parole et tenter de savoir si un nombre élevé de participants dans les classes autorise un développement de la pensée et l'expression dans un espace d'écoute mutuelle.

4.1.1. Les temps de parole dans le corpus

Graphique III, 7 : Répartition du temps de parole dans le corpus



La prise en compte de la longueur des interventions modifie considérablement les constats précédents et montre que l'étendue des interventions prend un sens particulier dans le cadre de la langue de scolarisation, voire de la langue des disciplines. Dans l'ensemble du corpus, 82 % du temps de parole est occupé par les enseignants ; ces derniers interviennent donc très souvent, mais surtout leurs interventions sont expansives. Rappelons à titre de comparaison que dans son étude d'une classe américaine publiée en 1975, N. A. Flanders obtenait 68 % du temps de communication pour le maître. Notre résultat donne une image de professeurs qui parlent beaucoup durant le cours et dirigent les échanges de manière

cadrée. Cette domination est-elle due à la position de l'enseignant ? Si l'on se réfère à notre corpus, ce phénomène semble être une constante dans les classes de collège et malgré une forme de libération de la parole des élèves, le contrôle interactif de l'enseignant est très fort ; il correspond à des professeurs qui endossent les rôles de détenteur et transmetteur des savoirs et mettent en œuvre un cours très planifié. Reste à déterminer quels contenus composent ces 82 % : étayage ou information ?

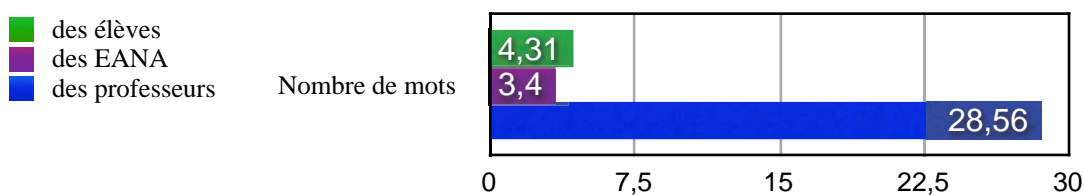
Remarque sur les interventions de lecture

Dans certaines séances, notamment en classe ordinaire en français, plusieurs interventions d'élèves sont consacrées à la lecture du texte étudié (particulièrement dans le cours d'introduction à la lecture de la pièce *Le Cid* en quatrième, **frClord/4/05062012**). Nous avons choisi de ne pas comptabiliser ces interventions comme temps de parole réel des élèves. Même s'il est évident que la lecture de textes à haute voix est un exercice d'expression intéressant, nous avons souhaité mettre l'accent sur la capacité des élèves à entrer en communication avec les autres participants. Le corpus ne contient d'ailleurs pas d'exemple de lecture par un élève débutant en classe ordinaire, à l'exception d'un refus sur lequel nous reviendrons ci-dessous. D'autres interventions telles que la lecture de réponses précédemment rédigées ou la lecture de consignes à la demande de l'enseignant, considérées comme des occurrences d'oralisation d'un écrit, n'ont pas été prises en compte dans nos calculs.

4.1.2. Longueur des interventions dans le corpus

Les résultats d'occupation du temps de parole s'expliquent effectivement par la longueur des interventions.

Graphique III, 8 : Longueur moyenne des interventions dans le corpus



Le graphique III, 8 met en évidence le déséquilibre entre les prises de parole des enseignants et des élèves. L'observation du nombre d'intervention pouvait laisser penser que les élèves avaient une place confortable dans les échanges, mais la longueur de chaque

intervention d'enseignant est en moyenne sept fois plus élevée que celles des élèves. Ce résultat, bien que chiffré, peut laisser supposer que le motif est à rechercher dans le type d'échange favorisé dans les cours de collège et dans le type de réponse attendue par les enseignants. J. MC. H Sinclair et M. Coulthard (1975) avaient déjà mis en valeur l'échange IRE (initiative - réponse - évaluation) qui reste extrêmement fréquent dans nos enregistrements. Ce type d'échange induit une forte domination du professeur dans les interactions et oriente également les élèves vers des réponses courtes. C'est également la nature des questionnements du professeur qui borne les réponses possibles et limite en conséquence l'expansion des réponses des élèves. Les exemples d'IRE dans le corpus sont très courants dans les trois disciplines, tant en classe d'accueil qu'en classe ordinaire. Les questions adressées aux élèves sont formulées de manière à produire des réponses brèves, souvent composées d'un seul mot. Elles peuvent prendre la forme de questions de rappel de cours ou d'éléments déjà étudiés comme dans l'exemple suivant issu d'un cours de français en quatrième :

frClord/4/29052012

2	P	M*** / quels sont les thèmes donc qu'on a abordés et qu'on abORde dans la
3		poésie lyrique
4	F	l'amour
5	P	l'amour >

En début de séance et pour introduire l'étude d'un poème à la fin d'une séquence sur la poésie lyrique, le professeur pose des questions qui induisent une réponse rapide et courte de façon à réactiver des connaissances. Mais les séquences IRE ne sont pas réservées aux échanges d'ouverture, elles apparaissent également dans des activités qui font place à l'interprétation d'un document d'histoire en classe de quatrième. Il s'agit ici d'étudier le tableau de F. Goya, *El dos de mayo de 1808 en Madrid* :

hgClord/4/05022012

612	P	là hein il est : il peut plus travailler lui hein euh :: / celui-ci / alors
613		euh : / quelle est l'origine euh supposée / de ces euh / soldats / avec
614		des turbans // c'est plutô : t c'est plutôt dans quelle région du monde
615		qu'on trouve euh des euh qu'on trouVAIT / hein parce que euh
616		maintenant c'est / moins / prégnant / on trouvait des individus a : vec
617		des turbans euh Ja***
618	G	l'Afrique du Nord
619	P	l'Afrique du Nord / oui effectivement

Dans cet extrait, l'enseignant formule dans un premier temps une question relativement ouverte qui offre aux élèves une occasion d'observer l'ensemble des personnages

mentionnés et de réfléchir à une interprétation. Mais après deux secondes de pause, l'enseignant complète en précisant qu'il attend une « région du monde » (614), puis plus précisément encore une remarque au sujet des « turbans » (617), orientant ainsi considérablement la réflexion des élèves. En conséquence, la réponse intervient immédiatement et sera validée tout aussi rapidement. On voit avec cet exemple que les questionnements peuvent être expansifs et entraîner une réponse brève.

Ce type d'échange apparaît également avec la construction classique de questionnements sous forme de phrase inachevée, dont voici un exemple tiré d'un cours de mathématiques en classe d'accueil au moment où l'enseignante fait des rappels de vocabulaire :

mathClord/3/18012012

94	P		si A et B
95		sont deux nombres / relatifs / A plus B / c'est la	
96	G	somme	
97	P	somme / A moins B / c'est leur	
98	Cl	différence	
99	P	différence	

Certains enseignants utilisent fréquemment les phrases inachevées pour orienter les réponses des élèves. En mathématiques, on trouve souvent cette structure dans les activités de calcul (qui ne peuvent donner lieu qu'à un résultat c'est-à-dire une réponse brève), mais les enseignants de toutes les disciplines l'utilisent, tant en classe ordinaire qu'en classe d'accueil. Ces demandes d'achèvement illustrent parfaitement le discours « à trous » que M. Verdelhan-Bourgade rapproche des « exercices à trou » (2002, p. 125) écrits, qui limitent les interventions des élèves ; le discours de l'enseignant s'approche alors du monologue qui réserverait des interstices dans lesquels les élèves insèrent une intervention strictement cadrée.

Néanmoins, les interventions des enseignants ne se limitent pas au questionnement ; les commentaires et explications participent de l'allongement de leurs prises de parole. Ils peuvent être planifiés ou intervenir à la suite d'une question d'élève comme dans le cours de français en troisième où les élèves étudient l'incipit de *La Vendetta* de Balzac et se demandent si Bartholoméo di Piombo est un personnage historique. L'enseignante répond, ce qui donne lieu à une intervention de cinquante-six mots :

frClord/3/14112011

520	P	alors il a non / ça c'est une bonne question aussi / dans un roman
521		historique / le fond / historique / est vrai / mais on peut transformer
522		un petit peu les personnages // d'accord / c'est-à-dire que Bonaparte n'a pas
523		forcément euh : / vécu cette histoire / n'a pas forcément vécu cet entretien avec

Les explications peuvent aussi être complétées par des consignes qui allongent les interventions des enseignants. Dans l'extrait suivant d'un cours de géographie en classe d'accueil, le professeur explique la notion de CBD puis donne des consignes pour l'organisation du travail :

hgCla/03062013

288 P ça vous comprenez les banques > / hein / les banques / euh qu'est-ce
 289 qu'on peut faire comme métier d'argent encore / les les assurances
 290 la publicité > / hein tout ça c'est des affaires / euh : ils sont dans des
 291 BUREAUX / ok > / des bureaux > / hein on ne : ils ne vivent pas
 292 dedans dans ce quartier dans le CBD les gens ne vivent PAS / ils ne
 293 dorment PAS ils ont pas de cuisine pas de salle de bain / hein ils
 294 viennent le matin / ils travaillent dans les bureau : x / et puis le soir
 295 ils repartent / d'accord / c'est le quartier / des / affaires / central
 296 business / et business / c'est les affaires < / d'accord > / alors on va
 297 l'écrire dans l'activité < / reprenez l'activité /// quel nom donne-t-on
 298 à ce quartier en français en anglais ben vous l'écrivez : / H*** va
 299 venir l'écrire au tableau : / allez / on y va / prends ton livre si tu
 300 veux / prends ton livre / pour t'aider / allez c'est parti

Les élèves doivent comprendre ce que sont les « métiers d'argent » et les quartiers d'affaires mais suivent également des consignes pour compléter le document préparé par l'enseignant et pour conserver une trace écrite de ce qui vient d'être expliqué ; le professeur sélectionne un élève pour venir au tableau et propose de l'aide dans une longue intervention de cent cinquante-cinq mots.

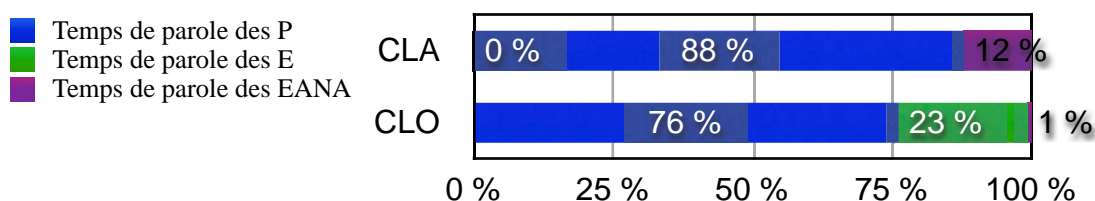
Ce dernier exemple montre que même en classe d'accueil les enseignants réalisent des interventions longues. Les habitudes interactionnelles du collège ne restent pas à la porte de la classe d'accueil : située au sein du collège, dans un environnement scolaire possédant des habitudes et des rituels forts, elle est également le fruit de ce contexte et en adopte les fonctionnements.

4.2. Occupation du temps de parole en classe ordinaire et en structure d'accueil

4.2.1. Le temps de parole dans les deux types de classe

Les temps de parole entre les divers participants ne sont pas répartis à l'identique en classe ordinaire et en classe d'accueil.

Graphique III, 9 : Répartition du temps de parole des P et des E en CLA et en CLO

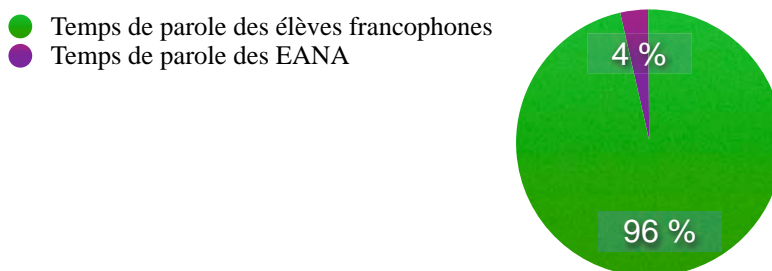


Comme l'a montré le comptage du nombre d'intervention, les enseignants de classe d'accueil occupent un pourcentage important du temps de parole. Ce résultat peut sembler contre-intuitif car on pourrait supposer que les enseignants de classe d'accueil adoptent une méthodologie de professeur de langue, laissant une place plus grande à l'expression des élèves débutants qui ont besoin de s'exercer à l'oral. Ce serait oublier que les enseignants d'histoire-géographie et de mathématiques (pour les limites de notre corpus, mais on peut étendre cette remarque à toutes les disciplines enseignées au collège) ne sont pas formés aux méthodologies des langues étrangères, même s'ils prennent en charge la formation d'élèves allophones. Rappelons que les professeurs de classe d'accueil enseignent aussi (et parfois surtout) en classe ordinaire. Leur formation ne les prépare donc pas toujours à la valorisation de la parole de l'apprenant, comme cela peut être le cas en didactique des langues. De plus, les élèves doivent être préparés à ces longues tirades des enseignants qu'ils devront comprendre en classe ordinaire. Il est donc logique que ces enseignants adoptent un comportement langagier proche de leurs habitudes d'enseignement en classe ordinaire. Mais comment expliquer la domination encore plus grande de la parole de l'enseignant en classe d'accueil qui occupe 11 % du temps de parole de plus qu'en classe ordinaire ?

Concernant le temps de parole des enseignants et des élèves, on constate que le comptage du nombre d'intervention a donné une répartition assez équilibrée. L'analyse du temps de parole effectif montre un taux d'occupation de l'espace discursif largement en faveur des enseignants du fait de la longueur des interventions : les professeurs expliquent, commentent, donnent des consignes, étayent longuement.

Enfin, pour les EANA, le graphique suivant conforte les résultats émanant du comptage de leurs interventions qui était de 3 %.

Graphique III, 10 : Temps de parole des élèves en CLO

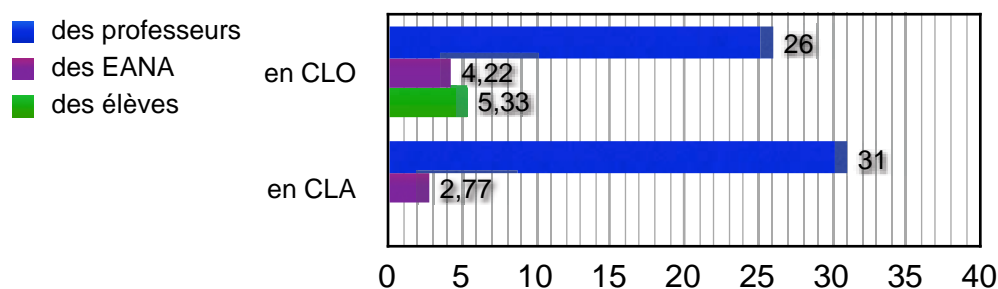


Associé au nombre de mots par intervention, nous obtenons le taux réel d'occupation de la parole des EANA en classe ordinaire de 3,69 % alors que les élèves débutants en français représentent 11 % des élèves en classe ordinaire.

4.2.2. Longueur des interventions en classe ordinaire et en structure d'accueil

Pour entrer plus avant dans le détail des interventions des différents participants, observons les longueurs des interventions telles qu'elles se répartissent dans les deux types de classes.

Graphique III, 11 : Longueur moyenne des interventions en CLO et en CLA (en nombre de mots)



Ce graphique apporte des éléments d'explication sur les résultats d'occupation du temps de parole par les enseignants en classe d'accueil. Nous avons déjà remarqué cette domination de la parole de l'enseignant dans ce contexte. On voit ici que les interventions des professeurs font en moyenne trente mots, c'est-à-dire cinq de plus que dans les classes ordinaires de collège. Comment expliquer cette différence ? Est-ce un écart lié à l'une des disciplines ? Est-ce le niveau débutant des EANA qui incite les enseignants à parler davantage ? Peut-on expliquer cet allongement par une crainte que les élèves ne parviennent pas à parler français, à participer aux échanges ? Serait-ce le signe d'un besoin inconscient de combler un espace discursif qui risquerait d'être vide ?

En effet, les interventions des EANA sont particulièrement courtes en classe d'accueil. Notons au passage que les interventions des élèves en classe ordinaire comptent seulement 5,33 mots en moyenne. En classe d'accueil, les interventions font moins de trois mots ; ce résultat peut s'expliquer par le niveau des élèves en français.

On peut également noter la longueur moyenne des interventions des EANA en classe ordinaire qui s'élève à 4,22 mots. Comment interpréter ce passage de 2,77 mots en structure d'accueil à 4,22 mots en classe ordinaire où le nombre de participants est plus élevé ?

Tout d'abord, le niveau des EANA en CLO est généralement plus avancé qu'en CLA car, bien que les circulaires les y invitent, les enseignants n'intègrent pas les grand-débutants en classe ordinaire et prennent le temps de leur apporter un minimum de formation en français. Par ailleurs, n'oublions pas que ces interventions sont protégées par des sélections claires de la part de l'enseignant. C'est le cas par exemple lorsqu'un professeur d'histoire-géographie en troisième interroge de manière très formelle une EANA en début de cours pour évaluer le travail personnel et le niveau. Le questionnement aboutissant à une note, les autres élèves ne sont pas admis dans l'échange :

hgClord/3DRA/19012012

41	P	K*** donne-moi le nom des deux pays qui sont euh ennemis
42	Eana	les États-Unis et l'URSS
43	P	ça me va / comment s'appelle euh le nom de la guerre qui les oppose
44	Eana	euh la guerre froide
45	P	et euh est-ce que tu peux expliquer ce que c'est la guerre froide
46	-Eana	c'est une guerre euh sans armes
47	P	ça me va

Non seulement l'élève sait répondre aux questions de cours que lui pose l'enseignante, mais l'échange est extrêmement ritualisé et les autres élèves ne tentent pas de répondre, contrairement à ce qui pourrait se produire si les questions de l'enseignante intervenaient pendant une activité qui inclurait tous les élèves. L'alternance des tours sous une forme stricte d'IRE accentue le caractère didactique et ritualisé de l'échange. Les points de transition sont beaucoup plus clairs que dans les échanges didactiques au cours de la leçon d'histoire où les questions du professeur s'adressent à tous.

Même si les interventions de l'EANA peuvent sembler courtes à première vue, elles sont conformes à la norme scolaire puisqu'en classe ordinaire, la moyenne des interventions des élèves est de 5,33 mots.

Durant les séances, lorsque les enseignants posent des questions pour faire progresser le cours ou corriger des exercices, le respect des sélections se fait plus difficilement. Les exemples d'autosélection sont extrêmement nombreux dans le corpus ; elles sont gérées de manières diverses par les enseignants (voir chapitre suivant). Voici un exemple enregistré en cours de mathématiques destiné à des élèves de troisième dans lequel l'intervention de recadrage de l'enseignante joue un rôle de protection de la parole de l'EANA :

mathClord/3DRA/18012012

75	P	A fois moins B / Sa*** [EANA]
76	G	AB
77	(7s)	
78	P	maintenant le premier qui parle / sans lever la main / il va pas faire
79		long feu hein /// on reprend / Sa*** / A fois moins B
80	Eana	moins AB
81	P	moins AB

Le professeur pose une question et interroge une EANA. Immédiatement, une violation intervient en 76. Cette autosélection est fermement recadrée par l'enseignante, dans un premier temps par un silence éloquent de sept secondes (77) qui marque un arrêt significatif dans les échanges, suivi par un recadrage verbal explicite en 78. L'élève Sa*** avait en effet été clairement sélectionnée par l'enseignante pour répondre à la question, peut-être dans le but de favoriser l'expression de ces « petits parleurs » que sont les élèves récemment intégrés. Grâce à cette vigilance, l'élève peut donner la bonne réponse « moins AB », reprise par l'enseignante pour signifier une évaluation positive.

Ainsi sollicitées et protégées les interventions des EANA augmentent de 1,5 mot de la classe d'accueil à la classe ordinaire.

Passons maintenant à la comparaison des interventions dans les trois disciplines du corpus afin d'observer les caractéristiques interactives des trois matières du corpus.

4.3. Temps de parole et longueur des interventions par discipline

4.3.1. Répartition du temps de parole par discipline

Pour cette présentation, nous avons choisi de conserver la distinction classe d'accueil / classe ordinaire car de grandes disparités de temps de parole apparaissent au sein d'une même discipline tant chez les professeurs que chez les élèves.

Tableau III, 3 : Temps de parole P, des E et des EANA par discipline et par type de classe

	Temps de parole des P	Temps de parole des E	Temps de parole des EANA
Français CLA	84,65 %		15,34 %
Français CLO	66,37 %	19 %	0,56 %
H/G CLA	95,79 %		4,21 %
H/G CLO	63,40 % / 86,23 %	31,53 % / 13,43 %	5,06 % / 0,33 %
Maths CLA	82,85 %		17,14 %
Maths CLO	77,65 %	21,34 %	1 %

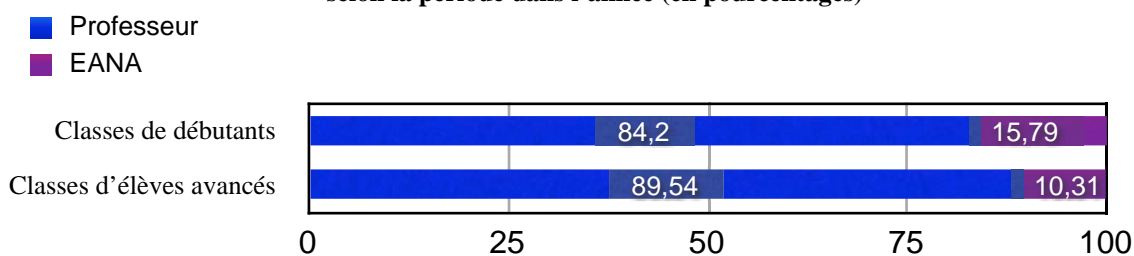
Remarque : Le temps de parole des professeurs en classe ordinaire doit être analysé en deux temps pour la discipline histoire-géographie étant donné la particularité du cours **hgClord/3GR/16012012**. En classe ordinaire d’histoire-géographie, nous présentons dans la même case le chiffre tenant compte des trois cours à gauche (63,40 % pour les enseignants), mais le chiffre de droite (86,23 %) rend mieux compte de la réalité interactionnelle des cours d’histoire-géographie au collège.

Ce premier tableau fournit quelques informations très générales sur les habitudes interactionnelles des trois disciplines étudiées. On voit déjà que c’est en histoire-géographie que le déséquilibre entre le temps de parole des enseignants - 95,79 % en classe d’accueil et 86,23 % en classe ordinaire - et des élèves - 4,21 % en classe d’accueil et 13,43 % en classe ordinaire - est le plus fort.

Remarque sur le temps de parole des EANA :

En classe d’accueil, il faut distinguer les périodes de l’année car bien que les arrivées des EANA dans les établissements se fassent tout au long des trois trimestres (ce qui induit qu’un élève arrivé en mars ne peut pas être considéré comme de niveau avancé lorsque l’enregistrement a été effectué en avril), le début de scolarisation en septembre représente une majorité des cas. Nous adoptons donc, sauf indication contraire, le schéma du groupe d’élèves arrivés en septembre comme débutants et essaierons de nuancer les résultats en tenant compte de la date d’enregistrement pour le cas des classes d’accueil.

**Graphique III, 12 : Répartition du temps de parole en CLA
selon la période dans l'année (en pourcentages)**



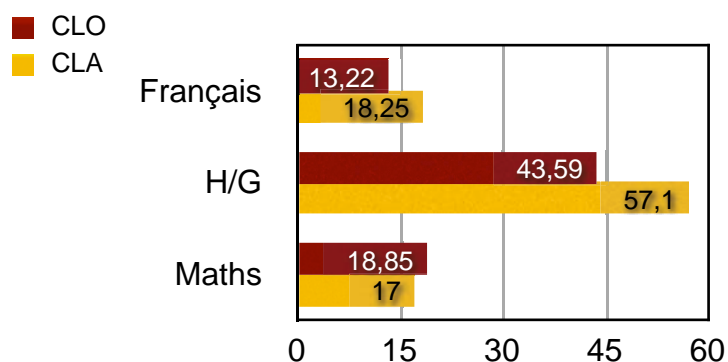
Nous avons recueilli des données suffisamment précises sur les cohortes d'élèves pour affirmer que les séances placées dans la catégorie « avancés » étaient constituées quasi intégralement d'élèves arrivés en début d'année scolaire ou d'élèves inscrits en CLA 2 c'est-à-dire une subdivision de la structure d'accueil selon le niveau en français des élèves. Les séances mettant en scène des élèves de niveau avancé offrent un temps de parole supérieur pour les enseignants (5,3 % de plus). Ce résultat est surprenant : on pourrait penser que plus les élèves progressent en français, plus ils sont à même de prendre la parole, d'autant qu'ils sont encore dans une structure d'accueil (CLA 2) donc dans un contexte « protégé ».

Pourtant, comme le suggère **Tableau III, 3** ci-dessus, la distinction est plutôt à observer du côté des caractéristiques discursives disciplinaires. En effet, les trois cours d'histoire-géographie du corpus ont été enregistrés en fin d'année scolaire ; ils ont été comptabilisés comme s'adressant à des élèves de niveau avancé. Le temps de parole élevé des professeurs est donc peut-être une caractéristique disciplinaire, plus qu'une réelle distinction entre groupes de débutants et d'avancés. En outre, les résultats des deux cours de CLA 2 (**frCla/2/15112011** et **mathCla/2/15112011**) sont probablement le reflet des types d'enseignants ou du choix des activités : le cours de français est en effet basé sur une planification stricte de questions écrites préparées à la maison et dans le cours de mathématiques, les sélections pour les interventions des élèves sont très respectées. Les élèves ne prennent la parole ni pour faire des commentaires, ni pour des interactions parallèles. La place interactionnelle des élèves s'en trouve réduite sans que la distinction visible dans le graphique III, 12 puisse être relié à leur niveau en français.

4.3.2. Longueur des interventions par discipline

La longueur des interventions des enseignants dans chaque discipline permet d'affiner les résultats obtenus sur les temps de parole.

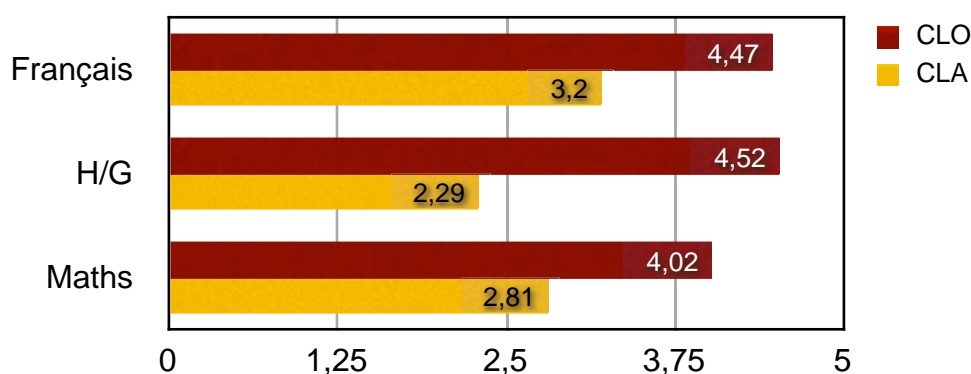
Graphique III, 13 : Longueur moyenne des interventions des P par disciplines (CLO et CLA confondues) en nombre de mots



Ce graphique met clairement en avant une caractéristique disciplinaire : les professeurs d’histoire-géographie augmentent leur temps de parole total car ils ont des interventions particulièrement expansives (en moyenne cinquante mots en classes d’accueil et classes ordinaires confondues, allant de un à cinq cent quarante-six mots), tandis que les résultats pour les enseignants de français et de mathématiques sont relativement comparables (entre 13,22 et 18,85 mots). D’une manière générale, on ne note pas de forte disparité entre les chiffres obtenus en classe d’accueil et en classe ordinaire : les tendances sont les mêmes.

Les interventions les plus courtes apparaissent en classe ordinaire de français - rappelons qu’elles concernent des classes de quatrième et de troisième dans notre échantillon - lors de séances d’explication de textes. Ce résultat demande à être interrogé plus avant. Est-ce le support ou la technique verbale propre à l’explication de texte qui induit des interventions plus courtes des enseignants ? Ce résultat a-t-il un rapport avec l’expansion des interventions des élèves ?

Graphique III, 14 : Longueur des interventions des E par disciplines

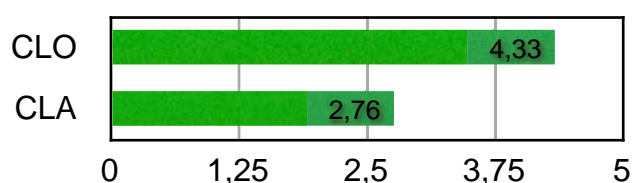


On ne peut pas établir de lien de conséquence entre les interventions courtes des professeurs de français en classe ordinaire et la longueur des réponses des élèves. Ce

graphique montre que les interventions des élèves sont relativement homogènes entre les disciplines. On remarque en particulier que les longues interventions des professeurs d'histoire-géographie n'ont pas d'incidence sur l'expansion des réponses des élèves dans cette discipline : en classe ordinaire, les élèves réalisent même des interventions légèrement plus longues qu'en français et en mathématiques.

D'une manière générale, les élèves construisent des énoncés plus longs en classe ordinaire (en moyenne 4,33 mots contre 2,76 en classe d'accueil) du fait de leur niveau.

Graphique III, 15 : Longueur des interventions des élèves en CLO et en CLA (en nombre de mots)

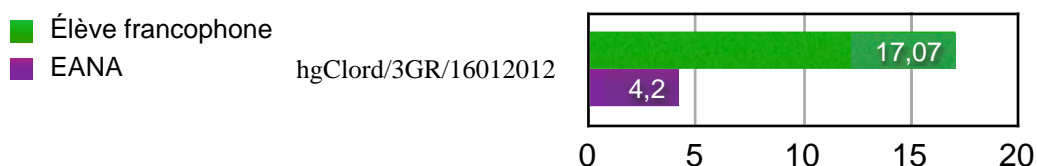


D'ailleurs, compte tenu de cet écart de compétence en langue française, on peut dire que cette différence de 1,57 mot entre la longueur des interventions des élèves en classe ordinaire et en classe d'accueil est plutôt modeste.

Remarque sur le cours d'histoire en binôme hgClord/3GR/16012012 :

Durant le cours d'histoire dans lequel deux élèves travaillent ensemble sur une double page de manuel, les longueurs des interventions des deux élèves se répartissent comme suit :

Graphique III, 16 : Longueur moyenne des interventions des élèves dans le cours hgClord/3GR/16012012



Cette organisation implique une inversion de l'occupation du temps de parole dévolue aux professeurs et aux élèves (qui est dans le corpus en moyenne de 28,56 mots pour les enseignants et 4,31 pour les élèves), mais on remarque également que l'élève francophone tient un rôle habituellement exercé par l'enseignant en réalisant des interventions très expansives. Ces prises de parole peuvent être constituées en partie de lectures de documents à étudier, dans des interventions qui alternent lecture et commentaire pour sa camarade, comme ci-dessous :

hgClord/3GR/16012012

87 -F ouais (10s) après / après le papier devient de plus en plus rare les
88 enveloppes sont de plus en plus grises brunes et manquent de
89 colle / ça veut dire comme y a : manque de matières premières ça on
90 l'a vu déjà / et ben ils réduisent euh / la colle sur les enveloppes des
91 trucs comme ça ils ont plus assez de moyens pour /// plus un
92 légume : / na na na /// queue interminable pour toucher pomme de
93 terre euh ou lait ça veut dire euh

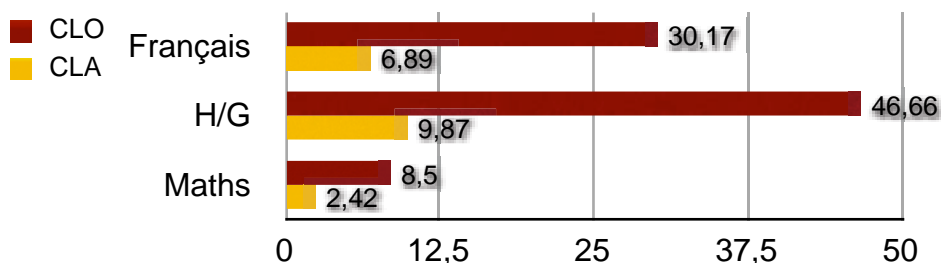
Les épisodes de lecture du document sont soulignés pour repérage. Il s'agit d'une lecture commune qui vise la compréhension - l'oralisation n'est pas l'objectif recherché ici comme le montre le raccourci « na na na » (92) - celle de l'élève tutrice mais également celle de l'EANA, c'est pourquoi l'élève tutrice ponctue son discours d'actes explicatifs « ça veut dire ». Mais l'oralisation des documents ne constitue pas la majorité des interventions de cette élève, comme nous le verrons dans le chapitre suivant.

Remarque sur les interventions de lecture

Le comptage de la longueur des interventions exclut les oralisations d'écrits comme la lecture par les élèves de textes, de consignes ou de réponses rédigées par leurs soins. Le nombre d'intervention de type lecture varie selon les activités proposées : en français, avec l'analyse ou la compréhension de textes littéraires, cette pratique peut soutenir une partie de la séance.

La prise en compte des passages de lecture des élèves engendre une hausse évidente de la longueur des interventions. Mais tous les cours n'en contiennent pas à la même hauteur.

Graphique III, 17 : Longueur moyenne des interventions de lecture des élèves



Le nombre de mots dans les interventions de lecture va de un à trois cent vingt-neuf mots, la plus longue correspondant à la lecture d'un réplique de la pièce *Le Cid*.

Le résultat d'histoire-géographie ne peut pas être considéré comme représentatif car un seul cours en classe ordinaire contient des passages de lecture. Il s'agit d'un texte lu en deux fois et de la synthèse du cours précédent (trois interventions qui contiennent

respectivement 21, 59 et 60 mots). En réalité, le chiffre des cours de français doit être considéré comme plus élevé car la totalité des trois cours de français en classes ordinaires contiennent quantité d'interventions de lecture, à la fois de textes et de réponses rédigées par les élèves. On peut noter en outre que les interruptions pour correction ou précision de lecture font aussi baisser la moyenne des interventions de lecture en français, comme on le voit dans les exemples ci-dessous.

frClord/4/29052012

474	P	M*** tu peux relire le premier quatrain s'il te plaît
475	F	demain
476	P	avec les pauses hein
477	F	demain / dès l'aube / à l'heure où blanchit la campagne / je partirai / vois-tu / je
478		sais que tu m'attends / j'irai par la forêt / j'irai par la montagne / je ne puis
479		demeurer loin de toi plus longtemps

L'enseignante demande une relecture, sans autre consigne dans un premier temps (474). Puis, elle interrompt la lecture à peine débutée - l'élève n'a pas eu le temps de montrer si elle marquait ou pas les pauses - donc il ne s'agit pas d'une correction mais d'une simple consigne supplémentaire du professeur qui entraîne une interruption. La conséquence en termes chiffrée est le découpage des interventions de lecture et une baisse de la moyenne des longueurs des interventions de lecture.

Dans l'exemple suivant, les élèves lisent la scène 1 de l'acte I du *Cid* :

frClord/4/05062012

319	G	Elvire / m'as-tu fait un ra-
320	P	non alors euh // au théâtre N*** // on ne dit pas les noms des
321		personnages avant de parler / excuse-moi
322	-G	non mais c'est marqué
323	P	vas-y Chimène / allez
324	-G	m'as-tu fait un rapport bien sincère / ne déguises-tu rien de ce que:
325		a dit mon père

L'élève débute la lecture d'une réplique de théâtre en lisant le nom du personnage ; le professeur l'interrompt en 320 pour une correction. La réplique de Chimène est composée de quinze mots mais ici le décompte se fait en deux temps, cinq puis quinze mots, ce qui diminue la moyenne, sans que ce chiffre ait un sens sur le niveau de lecture de l'élève.

Si l'on prend en compte uniquement les lectures de textes, la moyenne en classe ordinaire de français est de 61,91 mots. Or, les interventions de lecture des élèves sont constituées également de consignes ou de réponses rédigées.

En mathématiques en classes d'accueil, les interventions de lecture sont très courtes car l'activité consiste à oraliser des nombres en français avec étayage de l'enseignant ce qui réduit la longueur des interventions, comme dans l'exemple suivant :

mathCla/14112011

285	P	très bien tu peux le lire s'il te plaît
286	-F	euh douze mille cinq [sot sot] trente-quatre
287	P	j'ai pas bien compris ici / douze mille / ça c'était bien
288	-F	cinq [so]
289	P	cent
290	-F	[so]
291	P	cent / cent
292	G	cent
293	-F	cent
294	P	voilà comme ça
295	-F	trè
296	-G	tren
297	P	alors on dit trenTE
298	-F	trente
299	P	trente-quatre
300	-F	trente-quatre

On voit que cette alternance rapide des tours dans l'activité de répétition pour la prononciation des chiffres crée des interventions de un ou deux mots, ce qui nous rapproche de la moyenne pour les mathématiques en classe d'accueil.

L'étude de la longueur des interventions par matière a permis d'entrer dans les détails des caractéristiques disciplinaires mais pour aller plus loin, nous nous sommes demandé si dans les cours dans lesquels les élèves parviennent à réaliser des interventions nombreuses, c'est-à-dire dans un contexte de liberté de parole, les élèves parvenaient également à réaliser des interventions expansives.

4. 4. Occupation du temps de parole et durée des interventions : analyse par séance

4. 4. 1. Temps de parole des professeurs, élèves et des EANA par séance

Les tableaux rassemblant les résultats d'occupation du temps de parole par chacun des trois types de participants aux interactions du corpus permettent de réaliser des commentaires plus détaillés, en prenant en compte les enseignants et les activités réalisées.

Tableau III, 4 : Occupation du temps de parole en cours de français

	Temps de parole des P	Temps de parole des E	Temps de parole des EANA
frCla/19102011	73,9 %		26,1 %
frCla/23092011	92 %		8 %
frCla/2/15112011	88,06 %		11,94 %
frClord/3/14112011	77,85 %	22,15 %	0 %
frClord/4/29052012	49,77 %	48,75 %	1,48 %
frClord/4/05062012	71,51 %	28,29 %	0,2 %

En cours de français pour les classes d'accueil, on observe une grande différence d'occupation du temps de parole entre **frCla/19102011** et **frCla/23092011** alors qu'il s'agit de cours enregistrés en septembre et en octobre, c'est-à-dire en début de formation. La transcription montre que les élèves observés en octobre ont déjà un niveau plus avancé (ce qui peut s'expliquer en partie par un mois de formation supplémentaire, représentant dans le meilleur des cas soixante-douze heures de français) et la nationalité des élèves. Mais c'est surtout le choix de l'activité - d'un côté une lecture par le professeur suivie d'un questionnement de compréhension en classe entière, de l'autre un travail en autonomie durant une grande partie de la séance - qui semble marquer la différence. Dans l'enregistrement **frCla/23092011**, les échanges avec l'enseignante restent le plus souvent limités à de l'étayage et de la correction d'écrits tandis qu'en classe entière, les élèves de **frCla/19102011** peuvent élaborer des hypothèses sur le sens du texte. Nous reviendrons longuement sur cet aspect dans le chapitre suivant. Ce rapport entre le temps de parole des élèves et l'activité pédagogique se vérifie également avec la séance de compréhension d'un extrait du *Petit Nicolas*, en **frCla/2/15112011**, dont le schéma organisationnel repose sur des questions préparées à la maison par les élèves donnant lieu à une correction en classe sous forme d'échanges structurés, à la syntaxe proche de l'écrit. En conséquence, bien que les élèves soient de niveau avancé (on est en CLA 2), ils parlent moins que les élèves de **frCla/19102011**.

En cours de français, en classe ordinaire, le temps de parole dédié aux EANA est faible bien que toutes les interventions soient réalisées à la demande explicite du professeur. Il n'est donc pas surprenant de voir des résultats à 0 % si l'enseignant n'a pas pensé à solliciter particulièrement le ou les EANA durant cette séance.

La discipline français en classe ordinaire totalise le taux d'occupation de la parole par les élèves le plus élevé du corpus. Ce résultat suggère que c'est l'activité d'analyse de texte qui induit une place interactionnelle favorable pour les élèves (en termes de temps de parole, mais pas pour la longueur des interventions) ; cela se vérifie particulièrement dans le cours de quatrième pour l'étude du poème de V. Hugo « Demain, dès l'aube... » (**frClord/4/29052012**) dans lequel la part du professeur et des élèves est quasi égale. Nous analyserons dans le chapitre suivant ce qui favorise ainsi la parole des élèves dans ce cours.

À l'inverse, la discipline histoire-géographie s'illustre par le peu de place laissée aux interventions des élèves, tant en classe ordinaire qu'en structure d'accueil.

Tableau III, 5 : Occupation du temps de parole en cours d'histoire-géographie

	Temps de parole des P	Temps de parole des E	Temps de parole des EANA
hgCla/03062013	94,54 %		5,46 %
hgCla/29052012	97,12 %		2,88 %
hgCla/05062012	95,71 %		4,29 %
hgClord/4/05022012	96,02 %	3,98 %	0 %
hgClord/3DRA/19012012	76,45 %	22,89 %	0,66 %
hgClord/3GR/16012012	17,74 %	67,72 %	14,54 %

On peut y voir un effet du style d'enseignant car les cours **hgCla/29052012**, **hgCla/05062012** et **hgClord/4/05022012** ont été enregistrés dans la classe du même professeur. Les établissements qui mettent en place des heures d'histoire-géographie dédiées aux EANA sont assez rares, ce qui limite les possibilités de rencontrer des volontaires. Dans ces trois cours, ce professeur totalise 96,28 % du temps de parole, ce qui laisse une place très limitée aux élèves ; d'ailleurs dans le cours de quatrième, les EANA ne sont pas sollicités et ne prennent jamais la parole.

Ce tableau comporte également les résultats du cours d'histoire en troisième DRA qui compte de nombreuses interactions parallèles : dans certaines séances du corpus, on observe une tolérance des enseignants et/ou une difficulté à gérer la discipline lorsque les élèves sont « difficiles ». C'est le cas du cours **hgClord/3DRA/19012012** qui donne une

place de 22,89 % au temps de parole des élèves (sans compter l'interrogation de l'EANA sur laquelle nous reviendrons dans le chapitre suivant), or quatre-vingt-quatorze interventions d'élèves (sur deux cent soixante-dix-neuf durant l'ensemble de la séance) sont des interventions qui ne sont pas en lien direct avec le cours. Les échanges parallèles y sont fréquents ainsi que les commentaires hors didactique. Ces commentaires trouvent leur place du fait de la liberté de parole qui est laissée aux élèves : ils sont souvent induits par le sujet du cours mais ne tiennent pas compte de la nature didactique de l'interaction ; plus encore, ils sont parfois provocateurs, voire insultants.

Dès le début du cours, lorsque l'enseignante désigne l'EANA qui sera interrogée, les commentaires s'engagent :

hgClord/3DRA/19012012

22	G	t'as vu tu passes encore
23	G	ta gueule
24		[bavardages 9s]
25	P	K*** [EANA]
26	G	ho : XXX
27	G	ho : c'est dommage K*** c'est pas de ma faute XXX

Les choix du professeur sont amplement commentés et les élèves s'adressent même à l'EANA qui ne répond pas. Ces interventions peuvent également être insultantes et non recadrées par l'enseignante :

85	G	tais-toi ferme ta bouche va t'acheter des mains
----	---	---

ou donner lieu à des échanges parallèles tout en étant en relation avec le cours :

137	P	on va voir donc comment l'Inde s'est décolonisée parce que
138		elle a eu une méthode / très
139	F	avec Gandhi
140	P	très particulière / avec Gandhi
141	G	ha je le connais lui
142	F	quoi XXX il est mort
143	-G	vas-y il est maigre il est chauve et il a une grand XXX
144	F	il a des lunettes aussi

À la suite de cet échange parallèle (de 141 à 144), le professeur recadre les prises de parole ; notons que dans le comptage des interventions et du temps de parole global des élèves, ce type d'échange augmente les résultats obtenus. Cette situation ne se produit jamais avec le professeur des trois cours précédents qui ne permet aucune autosélection. Le seul recadrage pour tentative de bavardage que contient l'ensemble des trois cours montre que la moindre incartade est sanctionnée par un rappel des règles :

hgCla/05062012

378	G	psst
379	P	qu'est-ce que c'est > // tu tu as besoin de quelque chose > / on a- on
380		appelle pas comme ça hein en classe hein on lève la main hein //
381		les psst et cetera et cetera c'est pour dehors hein

L'ensemble du recadrage est prononcé sur un ton très ferme. Le style de l'enseignant oriente donc les échanges en classe, car dans le cours **hgClord/3DRA/19012012**, 22,31 % du temps de parole des élèves relève d'interventions parallèles ou de commentaires, ce qui représente 5,25 % du temps de parole total de la séance. Malgré ces commentaires, 17 % du temps de parole des élèves est consacré aux échanges didactiques, ce qui signifie que les temps de parole dévolus aux échanges didactiques restent supérieur aux résultats du professeur qui cadre les échanges de façon très stricte. Quelles conclusions pouvons-nous en tirer ? Une certaine liberté de parole et une tolérance du professeur face aux commentaires parallèles seraient propices aux échanges ? Mais est-ce que ce contexte favorise la qualité et la longueur des échanges ? La compétition pour prendre la parole ne s'en trouve-t-elle pas renforcée ?

Dans le corpus, nous avons également un cours de mathématiques destiné à des sixièmes dans lequel les interactions parallèles ou commentaires plus ou moins inspirés par la thématique du cours occupent 12,65 % du temps de parole des élèves, ce qui représente 3,43 % du temps de parole total du cours. On peut, en outre, considérer que ce résultat est largement minimisé par les contraintes techniques qui ne permettent pas de recueillir tous les échanges parallèles ; en effet ces commentaires et bavardages n'ont pas pour vocation d'être partagés par l'ensemble des participants, notamment les adultes. Ils servent à faire rire :

mathClord/6/19012012

39	P	le point de D qui quoi
40	G	qui déprime
41	Cl	[rires]

à s'écarter de l'objectif didactique dans les moments où la concentration faiblit :

697	G	madame > // mais dans toutes ces feuilles / y a y a dans tous les
698		cours / les feuilles im- imprimées y a toujours un E y a toujours un E
699	G	oui y a un petit E là
700	F	ha ouais <
701	-G	à chaque fois
702	P	chu ::t
703	G	ha ouais c'est vrai

à faire des commentaires au sujet du travail en cours, mais sans visée didactique :

567	G	madame il est dur le pigeon
-----	---	-----------------------------

568 G la symétrique
569 G c'est dur oh oh rends-moi mon stylo crayon

En outre, dans un contexte de liberté de parole où les sélections sont peu cadrées, les élèves répondent souvent en même temps, ce qui multiplie encore le nombre total d'interventions, sans que celles-ci soient prises en compte, ni même entendues par l'enseignant.

L'autre grande particularité de ce tableau réside dans les résultats du cours **hgClord/3GR/16012012** dont nous avons vu qu'il renverse la répartition habituelle du temps de parole entre le professeur et les élèves. Le travail en binôme et le silence de l'enseignant permettent à l'élève native d'occuper 67,72 % du temps de parole de l'enregistrement, ce qui dépasse le score de certains enseignants en classe entière, en français notamment. Investie d'un rôle pédagogique, cette élève parle quatre fois plus que le professeur au cours de l'enregistrement. Mais l'aspect le plus intéressant dans notre perspective réside dans le taux d'occupation du temps de parole de l'EANA qui atteint 14,54 % sans sollicitation particulière alors que nous sommes en classe ordinaire. Le nombre restreint de participants à cet échange permet d'éviter les problèmes de sélection, de violation, de jugement par la classe et offre un confort interactif à l'EANA que nous analyserons en détail dans le chapitre suivant.

En mathématiques en revanche, la répartition du temps de parole est comparable dans les six cours observés.

Tableau III, 6 : Occupation du temps de parole en cours de mathématiques

	Temps de parole des P	Temps de parole des E	Temps de parole des EANA
mathCla/11042013	76,75 %		23,25 %
mathCla/14112011	86,72 %		13,28 %
mathCla/2/15112011	85,1 %		14,9 %
mathClord/6/19012012	72,82 %	27,10 %	0,08 %
mathClord/3/18012012	76,39 %	21,94 %	1,67 %
mathClord/3DRA/18012012	83,76 %	14,98 %	1,26 %

L'ensemble est assez régulier : les enseignants occupent entre 72,82 et 86,72 % du temps de parole, tandis que les élèves couvrent entre 13,98 et 27,10 %.

Le cours de mathématiques en classe d'accueil, **mathCla/11042013**, se distingue par le fait que les élèves prennent 23,25 % du temps de parole. Néanmoins, il faut préciser, qu'ici aussi, les commentaires et bavardages atteignent 24,8 % du temps de parole des élèves, ce qui représente 7,51 % du temps de parole total du cours. On voit donc qu'une partie de l'espace verbal est investie par les élèves hors interactions didactiques. Ces interventions prennent plusieurs formes :

- l'enseignante rend les contrôles et les élèves échangent au sujet des notes :

mathCla/11042013

57	G	t'as combien
58	P	Mo*** //
59	G	sept virgule deux
60	G	dix euh sur vingt
61	-G	combien >
62	-G	dix
63	G	moi aussi j'ai dix

- on réfléchit à voix haute :

102	G	comment on dit comment on dit
-----	---	-------------------------------

- et lorsqu'on trouve, on s'exclame :

112	G	[ouais addition
113	F	[ah oui addition
114	G	addition soustraction

- on échange des insultes :

518	G	XXX toi tu sais même pas parler XXX ton histoire
519	G	XXX
520	-G	XXX ta gueule

ou encore :

527	G	hé t'es même pas XXX tu parles avec moi :
528	Cl	[rires]
530	G	je te jure il va balance à madame XXX je te jure

L'enregistrement lacunaire montre d'ailleurs que ces échanges ne sont pas destinés à être entendus par le professeur.

La gestion des tours, peu cadrée par l'enseignante, entraîne des chevauchements dans les réponses :

304	P	alors / qui est-ce qui vient me dessiner un angle / au tableau [avec la	
305	G		[MOI
307	F	moi	
308	G	moi	
309	G	moi	
310	G	moi madame	
311	G	moi	

312	F	moi
313	P	allez XXX
314	F	MOI
315	G	le guest

Ces interventions ne sont pas détachées de l'échange didactique mais sont sans intérêt pour la construction du cours ; pourtant, elles multiplient le nombre total d'interventions et le temps de parole comptabilisés pour les élèves.

Le type d'activité engagé dans ce cours peut également expliquer le temps de parole des élèves (23,25 %) en comparaison avec le cours **mathCla/14112011** dans lequel les élèves occupent 13,28 % du temps de parole. Dans le premier, l'enseignante choisit de faire manipuler les notions mathématiques qu'elle souhaite enseigner tout en signalant aux élèves l'intérêt de ses choix pour leur réussite en classe ordinaire :

mathCla/11042013

638	P	oui > / et un un autre angle de vingt degrés XXX Dj*** // Dj*** /
639		j'ai pas entendu [bavardages] (20s) on est d'accord / bon ça c'est les
640		trucs de base qu'il faut savoir hein / savoir / nommer un angle /
641		mesurer un angle / et tracer sa bissectrice / trois choses / on est
642		d'accord >

En revanche, dans le cours **mathCla/14112011**, l'enseignant propose d'apprendre du vocabulaire de géométrie sans manipuler les figures ; la dynamique du cours s'en trouve freinée et les élèves ont peu d'occasions de prendre la parole.

On relève également dans ce tableau la participation des EANA en **mathClord/3DRA/18012012** qui s'élève à 1,26 % du temps de parole, ce qui représente un des résultats les plus élevés. Néanmoins, l'effectif de ce groupe étant très bas (7 élèves) pour cette classe adaptée à des élèves qui ne poursuivront pas en lycée d'enseignement général, ce résultat doit être pondéré par le taux d'EANA dans la classe qui représente, compte tenu du faible effectif, 28,57 % de l'ensemble des élèves présents. Les deux EANA prennent donc la parole, mais leur participation doit être mise en rapport avec l'effectif de la classe.

4.4.2. Longueur des interventions des professeurs, des élèves et des EANA par séance

Les résultats complets de longueurs d'interventions permettent d'observer, au-delà des caractéristiques disciplinaires, si les modalités interactionnelles de certains cours se distinguent en permettant aux élèves de réaliser des interventions expansives.

Tableau III, 7 : Longueur des interventions par séance

Séance	Longueur moyenne des interventions des P	Longueur moyenne des interventions des E	Longueur moyenne des interventions des EANA
frCla/19102011	16,98		4,36
frCla/23092011	18,95		1,87
frCla/2/15112011	18,83		3,39
frClord/3/14112011	17,50	4,66	
frClord/4/29052012	9,46	5,39	3,7
frClord/4/05062012	12,7	3,38	5
hgCla/03062013	36,18		1,97
hgCla/29052012	78,57		2,33
hgCla/05062012	56,57		2,59
hgClord/4/05022012	77,09	3,60	
hgClord/3DRA/19012012	27,08	5,45	4,40
hgClord/3GR/16012012	26,61	17,07	4,20
mathCla/11042013	16,56		3,48
mathCla/14112011	15,02		2,27
mathCla/2/15112011	19,52		2,70
mathClord/6/19012012	15,57	4	4
mathClord/3/18012012	14,81	3,59	4,16
mathClord/3DRA/18012012	26,18	4,48	4,11

Parmi les résultats présentés dans ce tableau, on retiendra particulièrement quelques points. La longueur moyenne des interventions d'élèves en classe ordinaire oscille entre 3,5 à 5,45 mots. Les interactions de nature didactiques ne sont donc pas propices à l'expansion des réponses des élèves, quelle que soit la discipline. En outre, le style de l'enseignant ne permet pas de faire varier notablement ces résultats.

En classe ordinaire, les interventions des EANA comptent environ quatre mots ; il n'y a pas de différence notable entre la longueur des prises de parole des élèves francophones et des EANA, à l'exception de deux cours (**frClord/3/14112011** et **hgClord/4/05022012**) dans lesquels on ne comptabilise aucune intervention des EANA. Nous reviendrons sur ce phénomène dans le chapitre 2, en particulier pour commenter l'effet observateur.

Concernant les interventions des EANA en classe d'accueil, trois cours se distinguent :

- dans le cours de français **frCla/19102011**, nous avons vu que les élèves parlaient beaucoup, mais la longueur des interventions qui atteint une moyenne de 4,36 montre que l'on est très proche des longueurs moyennes des interventions d'élèves en classe ordinaire. Ce score est d'autant plus impressionnant que ce cours a été enregistré en octobre.
- le cours de français **frCla/2/15112011** rassemble des EANA de niveau 2, la longueur moyenne de 3,39 par intervention d'élèves s'explique mieux. Pourtant, le temps de parole de l'enseignante est de 88,06 % ; les élèves n'ont donc pas un espace interactif particulièrement large. La longueur des interventions s'explique par leur niveau, mais également grâce au support du texte car l'activité est très centrée sur l'écrit avec un texte et des questions préparées à la maison.
- le cours de mathématiques **mathCla/11042013** totalise la longueur moyenne la plus élevée : 3,48 mots. Comme nous l'avons vu, ce cours a été enregistré en fin d'année scolaire et les élèves y bénéficient d'une grande liberté de parole. Nous tenterons de comprendre dans le chapitre 3 ce qui favorise les interventions expansives des élèves dans ce contexte. Dans les deux autres cours de mathématiques pour classe d'accueil, la longueur des interventions des élèves reste modeste (2,27 et 2,70 mots) bien que le niveau des élèves soit différents (cla 1 pour **mathCla/14112011** et cla 2 pour **mathCla/2/15112011**). On peut faire l'hypothèse que la forme très structurée, proche des modèles de l'écrit, des réponses attendues par l'enseignant de cla 2, laisse peu de place à des prises de parole spontanées.

À l'inverse, dans le cours de classe d'accueil **frCla/23092011** les élèves réalisent les interventions les plus courtes (1,87 mot). Nous expliquons ce résultat par la date d'enregistrement (septembre) mais également par l'activité mise en place : il semblerait que les activités écrites en autonomie ne favorisent pas l'expression orale, même si l'enseignante vient dialoguer avec chacun à plusieurs reprises durant la séance. La différence de résultat dans les deux autres cours de français pour les classes d'accueil - 4,36 mots pour **frCla/19102011** enregistré en octobre et 3,39 mots pour **frCla/2/15112011** avec des élèves de niveau 2 - engage également à rechercher une explication dans la nature de l'activité mise en place.

En histoire-géographie, chez le professeur qui occupe longuement le temps de parole (**hgCla/29052012** et **hgCla/05062012**), les interventions des élèves ne sont pas particulièrement réduites (2,33 et 2,59 mots). Sa domination discursive n'a donc pas de réelle incidence sur la longueur des interventions des élèves en classe d'accueil. Le fort cadrage des sélections permet sans doute aux élèves d'achever leurs énoncés sans être menacés par les autosélections des autres participants. En effet, chez son collègue du cours **hgCla/03062013** la longueur moyenne des interventions des élèves atteint seulement 1,97 mot. Ce dernier est d'ailleurs le seul enseignant du corpus à utiliser un tableau interactif (TBI). Parmi les arguments souvent avancés en faveur de l'utilisation du TBI, il est fréquent d'entendre (notamment en didactique des langues) que cet outil favorise l'effacement du professeur afin de rendre les élèves acteurs. Notre résultat montre bien que le style d'enseignant et le type d'activité mis en œuvre ont un impact plus marqué que l'outil sur les prises de parole des élèves.

L'ensemble montre que nous ne pouvons pas établir de rapport entre l'occupation du temps de parole des enseignants et l'expansion des interventions réalisées par les élèves. Seul le cours **frClord/4/29052012** pourrait nous permettre de tirer des conclusions dans ce sens puisque les interventions de l'enseignante sont, en moyenne, les plus courtes du corpus tandis que les élèves de ce même cours réalisent les interventions les plus longues (5,39 mots). Ces résultats chiffrés ont apporté quelques premiers éléments de réponses quant aux possibilités interactionnelles dans les classes de collège ; cependant ils engendrent également de nombreuses questions d'interprétation auxquelles nous tenterons de répondre dans le chapitre suivant.

5. Les interventions « longues » des élèves dans le corpus

Afin d'observer plus attentivement ce qui favorise l'expansion des prises de parole des élèves, les interventions des élèves les plus longues ont été relevées dans le corpus. Sont comptabilisées comme « longues » les interventions qui comptent le double de la moyenne des interventions d'élèves :

- pour les élèves francophones : intervention supérieure ou égale à 9 mots ;
- pour les EANA : interventions supérieure ou égale à 5 mots.

Le tableau suivant présente un récapitulatif des interventions longues du corpus réalisées par les élèves francophones et les EANA, ainsi que le pourcentage des interventions que

ces énoncés longs représentent dans le cours, calculé à partir du nombre total d'interventions d'élèves dans chaque séance. On y trouve également la longueur moyenne de ces interventions longues qui a été arrondie à l'unité. Les résultats des classes d'accueil sont grisés.

Tableau III, 8 : Présentation des interventions longues du corpus

Séance	Élèves francophones			EANA		
	Nombre d'interventions longues	Pourcentage des interventions longues	Longueur moyenne des interventions	Nombre d'interventions longues des EANA	Pourcentage des interventions longues des EANA	Longueur moyenne des interventions des EANA
frCla/19102011				20	20,2 %	11
frCla/23092011				5	5,1 %	7
f r C l a / 2/15112011				13	12,62 %	11
f r C l o r d / 3/14112011	21	7,1 %	15	0		
f r C l o r d / 4/29052012	23	5,1 %	19	2		8
f r C l o r d / 4/05062012	2	0,97 %	11	0		
hgCla/03062013				6	3,89 %	7
hgCla/29052012				5	11,36 %	9
hgCla/05062012				4	8 %	10
h g C l o r d / 4/05022012	4	5,63 %	17	0		
hgClord/3DRA/19012012	12	4,32 %	14	5		6
hgClord/3GR/16012012	64	51,02 %	28	33	30,28 %	9
m a t h C l a / 11042013				31	9,39 %	9
m a t h C l a / 14112011				11	4,25 %	7
m a t h C l a / 2/15112011				10	4,55 %	16
m a t h C l o r d / 6/19012012	14	4,38 %	16	0		

Séance	Élèves francophones			EANA		
	Nombre d'interventions longues	Pourcentage des interventions longues	Longueur moyenne des interventions	Nombre d'interventions longues des EANA	Pourcentage des interventions longues des EANA	Longueur moyenne des interventions des EANA
mathClord/3/18012012	3	1,65 %	20	0		
mathClord/3DRA/18012012	5	5,1 %	13	2		7

Les interventions longues sont présentes en quantité limitée sur la totalité du corpus.

En classe ordinaire

Plusieurs séances ne comptent aucune intervention longue d'EANA, même si l'on prend en compte les énoncés de cinq mots ou plus. Ce résultat est en rapport avec l'ensemble des constats réalisés dans ce chapitre. Les interventions des EANA sont très minoritaires en classe ordinaire, voire inexistantes. Pour l'analyse des interventions longues, le phénomène s'amplifie : cinq cours sur neuf ne comportent aucune intervention longue d'EANA. Ainsi, si l'on traite à part le cours **hgClord/3GR/16012012**, les EANA totalisent neuf interventions longues (supérieures à cinq mots) sur un ensemble de huit séances en classe ordinaire. Rappelons qu'elles sont toutes sollicitées et que sans l'insistance des professeurs, il n'y aurait probablement aucune intervention, à l'exception du cours **mathClord/3DRA/18012012** où les deux EANA intégrées prennent la parole comme les autres élèves.

Dans les deux autres cours qui présentent des interventions longues d'EANA (**frClord/4/29052012** et **hgClord/3DRA/19012012**), l'effet observateur joue peut-être un rôle important car les enseignantes sollicitent particulièrement les élèves concernées. Autrement dit, nous pensons qu'en absence d'observateur, ces résultats pourraient tous être proches de zéro.

La longueur moyenne des interventions longues est équilibrée dans les différentes disciplines ; néanmoins, nous observerons particulièrement les interventions d'élèves des deux cours de français qui en comptent un grand nombre (vingt-et-une pour **frClord/3/14112011** et vingt-trois pour **frClord/4/29052012**). La discipline français présente des

résultats supérieurs aux autres matières ; il faut tenir compte du fait que le cours **frClord/4/05062012** compte surtout des interventions de lecture.

En classe d'accueil

Deux cours se distinguent par le nombre d'interventions longues des EANA : **frCla/19102011** en français et **mathCla/11042013** en mathématiques. Les résultats du cours de français, dont les interventions longues représentent 20 % des prises de parole, sont remarquables. La séance de mathématiques, enregistrée en fin d'année, comptabilise de meilleurs résultats en termes de longueur des interventions que d'autres cours de niveau 2 du corpus.

Enfin, la moyenne des interventions longues d'EANA dans le cours de mathématiques **mathCla/2/15112011** s'élève à seize mots, ce qui se rapproche des scores des élèves francophones. Dans cette classe, les sélections sont très protégées par l'enseignant ; il permet ainsi aux élèves non seulement de développer leurs énoncés mais également de réaliser des échanges plus longs avec l'enseignant sans être interrompus, comme le montre l'extrait suivant :

mathCla/2/15112011

183	P	on peut faire aussi le critère de divisibilité par
184	G	neuf
185	P	cinq / on va se faire par neuf après ///
186	G	je peux dire monsieur moi
187	P	d'accord
188	-G	euh un nombre est divisible par cinq / si le : / dernier chiffre est /
189		zéro / cinq // euh dix non pas ça
190	P	si son dernier chiffre est >
191	-G	zéro et cinq
192	P	zéro-
193	-G	et cinq
194	P	OU cinq
195	-G	zéro ou cinq
196	P	tu peux pas dire zéro et cinq
197	-G	ouais ouais ouais
198	P	d'accord très bien / A*** a donné le critère de divisibilité par / cinq

Un élève demande à énoncer le critère de divisibilité par cinq ; il est sélectionné par l'enseignant (187). Le début de sa réponse donne lieu à une intervention longue de dix-neuf mots qui s'achève sur une autocorrection (188). L'enseignant étaye la formulation corrigeant le possessif « si son dernier chiffre est > » (190), mais sans apporter l'élément de réponse en termes mathématiques. L'élève achève la phrase mais sa réponse comporte une erreur (191). Sans évaluer négativement, le professeur signale l'erreur par un procédé

fréquent chez les enseignants de mathématiques : il reprend le début de la réponse signalant qu'il attend une modification pour la deuxième partie « zéro- » (192). Devant l'erreur réitérée de l'élève (193), l'enseignant attire l'attention sur la coordination par l'intonation « OU cinq » (194), correction qui est reprise par l'élève. Avec cette implication de l'élève, on pense aux Séquences Potentiellement Acquisitionnelles des interactions exolingues et on peut supposer que cet échange aura donné lieu à une acquisition de l'élève bien que rien dans cet extrait ne vienne signaler le contexte exolingue. Dans ce cadre, la notion de SPA pourrait être appliquée aux interactions didactiques, même entre natifs. En 196, le professeur complète l'échange par un retour sur l'erreur « tu peux pas dire zéro et cinq ». La précision de l'énoncé en mathématiques conduit l'enseignant à corriger la forme comme dans les « Séquences d'évaluation modélisantes » que L. Le Ferrec a repérées dans les cours de langue. L'élève a pu enchaîner six interventions sans être interrompu par un camarade malgré le nombre de participants grâce à la gestion des sélections par l'enseignant.

Cet extrait apporte un premier élément d'analyse : dans le corpus un échange aussi long sans interruption des autres participants est assez rare. D'autres éléments devront être étudiés pour expliquer l'expansion des prises de parole des élèves comme le contexte, le style du professeur, le nombre de participants, leur niveau, mais aussi le type de questionnement et d'activités que l'enseignant propose aux élèves. Telles sont les questions qui sont abordées dans le chapitre suivant.

Chapitre 3 : Analyse qualitative

Le relevé des interventions les plus longues des élèves dans les cours enregistrés révèle de fortes disparités selon les séances, les disciplines et les types de classe. Restent à déterminer les principes qui favorisent ces prises de parole et qui permettent de prolonger les échanges, pour l'ensemble des élèves et en particulier les EANA intégrés en classe ordinaire. Les conditions pour les élèves débutants d'être en capacité de prendre la parole dépendant en premier lieu de la compréhension des discours scolaires en vigueur dans les classes ordinaires, nous débuterons cette analyse par la question de la compréhension orale et les étayages apportés par les enseignants. Nous tenterons ensuite de déterminer les conditions favorisantes et les freins à la prise de parole en observant le contexte d'apparition des quelques interventions d'élèves débutants en classe ordinaire, ainsi que les particularités des échanges instrumentaux qui ne sont pas directement insérés dans le discours didactique. Enfin, une attention particulière sera portée au traitement réservé aux langues premières des élèves EANA dans les classes de collègue.

1. Participants et types d'interventions

1.1. Les interventions des enseignants

D'une manière générale les enseignants qui apparaissent dans le corpus parlent en majorité à l'ensemble de la classe, le plus souvent placés devant le tableau ou face aux élèves. Ils expliquent, questionnent, étayent ou commentent les réponses en s'adressant à l'un d'entre eux, tandis que les autres sont présents dans un rôle de « témoins passifs ». C'est par exemple le cas lorsque les enseignants, après avoir donné une explication pour l'ensemble de la classe, interpellent un élève pour savoir s'il comprend :

mathCla/2/15112011

175	P	neuf // hein donc vous allez écrire cinq cent treize / est / di-vi-sible //
176		par trois // si / euh pardon / car / tout simplement cinq plus un plus
177		trois égal neuf / hein ça c'est divisible par trois (17s) bon on prend
178		un exemple c'est suffisant (18s) J***
179	F	monsieur
180	P	ça va>
181	-F	oui ça va // euh un peu
182	(6s)	

Nous savons qu'avec ce type de question « ça va> » (180) adressée à une élève, l'enseignant a toutes les chances de recueillir une réponse positive. L'élève commence son

intervention par un « ça va » affirmatif mais elle poursuit après une pause de deux secondes par l'expression de ses difficultés face aux notions abordées « euh un peu » (181). Rares sont les élèves qui osent exprimer plus fermement leurs difficultés devant toute la classe dans le but de provoquer un arrêt de la planification de l'enseignant et de freiner l'avancée du cours, mettant ainsi leur face en danger. Dans notre exemple, le professeur ne rebondit pas et, après six secondes de silence, continue dans le sens de sa planification. Il n'aura donc pas apporté d'aide à l'élève bien qu'il en ait exprimé le besoin et qu'il soit à l'origine de l'échange.

Lorsqu'un élève est au tableau, les camarades sont également spectateurs de celui qui s'expose en train d'accomplir une tâche. La position est donc intimidante ; on a alors toutes les chances d'être jugé par ses pairs.

mathClord/6/19012012

411	F	madame il a marqué le segment
412	(5s)	
413	P	seg-ment / y a pas de E ici // bon

L'erreur d'orthographe est signalée ici de manière neutre à l'enseignante. Mais les productions ou les interventions des élèves sont parfois évaluées de façon plus radicale :

mathCla/11042013

321	P	ça c'est un angle ça>
322	G	ouais / après j'ai besoin de m-
323	F	non
324	G	non

Les exemples d'évaluation des élèves par leurs pairs sont très fréquents dans le corpus. On pourrait penser que lorsque les élèves sont en activité et que l'enseignant circule dans les rangs pour corriger individuellement, les élèves sont à l'abri du regard des autres mais par un effet de proximité, tous les participants entendent les évaluations du professeur sur le travail effectué ; ce contexte ne peut pas être comparé à celui de deux interlocuteurs isolés. Dans le corpus, on retrouve cette situation dans le cours **frCla/23092011** ou dans le cours de maths qui porte sur les constructions de symétries sur leur cahier (**mathClord/6/19012012**). Néanmoins, une majorité des séances se déroule façon plus académique avec un enseignant face à la classe et détenteur du savoir. À la suite des moments d'exposition ou lors de la notation des synthèses, le professeur circule dans les rangs et donne des consignes individuelles d'organisation, comme ici un cours de géographie pour une classe d'accueil :

hgCla/05062012

350	P	donc c'est à la fin> / après le domaine montagnard> / que vous allez
351		coller / pardon L*** / le planisphère comme ça> / d'accord> / et le
352		tableau comme ça / tout à la fin et voilà tout tombe c'est pas grave /
353		voilà comme ça (5s) tiens
354	F	merci

1.2. S'adresser aux EANA

L'un des cas les plus intéressants pour notre analyse concerne la manière dont les enseignants s'adressent aux EANA en classe ordinaire : comme ces derniers ne parlent pas sans sollicitation, toutes les occurrences d'interventions d'EANA en classe ordinaire que nous traiterons correspondent à cette configuration. Dans la majorité des contextes, les enseignants interrogent les EANA sur l'interprétation d'un texte (**frClord/4/29052012**), pour la correction d'un exercice (**mathClord/6/19012012**) ou pour une interrogation orale (**hgClord/3DRA/19012012**). Parfois, il s'agit d'un étayage qui n'appelle pas de réponse comme l'explication d'un mot de vocabulaire ou une aide pour l'organisation du classeur : dans le cours de français en troisième, **frClord/3/14112011**, l'enseignante s'adresse à cinq reprises à un EANA sans que l'élève intervienne durant la séance. Ce travail sur l'incipit de *La vendetta* donne lieu à une explication du terme « vengeance » :

frClord/3/14112011

778	P	c'est quand tu fais du mal / ça tu comprends / quand tu veux faire du
779		mal / pour te venger // c'est ça une vengeance

1.3. Échanger entre pairs

Nous avons présenté dans le chapitre 1 le phénomène des commentaires et des échanges parallèles rencontré dans le corpus. Ces interventions sans sélection peuvent être très fréquentes dans certains cours. Mais les élèves peuvent aussi échanger au sujet de l'objet didactique et se répondre mutuellement sans que ces informations passent par une intervention informative de l'enseignant. Les savoirs peuvent donc circuler entre élèves comme dans ce cours de français en quatrième :

frClord/4/29052012

800	P	très bien / la pureté // la pureté de quoi / pourquoi il euh : / pourquoi
801		il y a ce symbole-là dans ce poème ///
802	G	XXX
803	F	elle est pure ouais
804	F	[rires]
805	G	qui est pure
806	F	ben la fille
807	P	voilà>
808	G	c'est logique / voilà<

Au sujet de la pureté symbolisée par le verbe « blanchir » dans le poème de V. Hugo, un élève interroge des interlocuteurs : « qui est pure » (805). L'enseignante n'a pas le temps de répondre car l'un de ses pairs souligne le caractère d'évidence de ce qu'elle a déjà compris « ben la fille » (806) ; le professeur n'a plus qu'à valider « voilà » (807).

1.4. Échanger entre élèves et EANA : les participants de positions basse et très basse

Le corpus compte très peu d'occurrences d'échanges entre élèves francophones et EANA en classe ordinaire et toujours de manière indirecte. Dans l'étude l'incipit de *La Vendetta*, la question du sens du mot « vengeance » avait été évoquée avant l'explication donnée par l'enseignante (778-779) :

200	P	c'est une vengeance / donc à votre avis quelle hypothèse / qu'est-ce
201		qu'on peut imaginer / vous savez ce que c'est une vengeance
202	Cl	oui
203	P	A*** tu sais ce que c'est une vengeance
204	F	et Bonaparte ils lui ont fait quelque chose
205	P	attends chut s'il te plaît deux minutes
206	G	*excusez-moi
207	P	vas-y explique lui alors
208	G	c'est quand on fait du mal à ton frère toi tu vas le venger
209	P	tu as compris> / A*** tu as compris ce que c'est une vengeance> / si
210		quelqu'un te fait du mal / et ben toi tu vas te venger donc tu vas lui
211		faire du mal aussi / c'est ça / et la vendetta / c'est un mot / qui vient /
212		euh de l'italien mais en fait de Corse / donc ce personnage il est
213		Corse

Sans que cela soit perceptible dans la transcription, l'EANA fait un signe de la tête après la question du professeur « A*** tu sais ce que c'est une vengeance » (203) pour signifier qu'il ne connaît pas le mot. Un échange de savoir a lieu entre un élève qui explique le mot en 208 « c'est quand on fait du mal à ton frère toi tu vas le venger » et l'EANA silencieux ; mais cette circulation se fait par l'intermédiaire du professeur dont l'une des tâches consiste à gérer la pression interactionnelle induite par les autres élèves qui veulent avancer dans la compréhension du texte. C'est ainsi qu'un élève intervient, violant les règles interactionnelles : « et Bonaparte ils lui ont fait quelque chose » (204). L'enseignante doit alors freiner le rythme instauré par les participants pour réserver un espace temporel à l'étayage du vocabulaire pour l'élève débutant « attends chut s'il te plaît deux minutes » (205). Elle transforme cette violation en étayage en demandant à l'élève de fournir l'explication ; le faisant ainsi participer, elle permet la mise en scène d'une forme de tutorat éphémère entre ces deux élèves.

Aucun autre cas d'étayage d'élève en position très basse n'apparaît dans le corpus, à l'exception du cours d'histoire dans lequel deux élèves travaillent en binôme durant toute la séance sur des documents écrits. La compréhension orale n'est donc jamais un objet d'apprentissage et d'étayage entre les élèves de niveau différents.

2. La compréhension de l'oral et son étayage

2.1. La compréhension de l'oral

La compréhension orale des cours en classe ordinaire est le préalable à la réussite scolaire à la fois pour pouvoir participer aux échanges et prendre la parole. Les chiffres exposés dans le chapitre précédent ont montré à quel point la parole des enseignants était dominante ; la journée de collège représente une quantité considérable de discours oraux à écouter, ce qui peut être épuisant pour des débutants en français. Nous avons vu que dans les manuels de FLS, les dialogues proposés pour s'entraîner à l'oral, et notamment à l'oral scolaire, sont rares et de niveaux très inférieurs à ce qui est attendu dans les classes de collège (*Entrée en matière*, 2005, p. 24). Lorsqu'ils fournissent des explications et donnent des consignes, les enseignants de classe ordinaire ne sont pas toujours conscients de ces difficultés. Dans l'extrait présenté page 219, le dialogue contient une consigne « Et maintenant, ouvrez vos livres page 25 et faites l'exercice 6 ! » suivie d'une interaction parallèle qui débute par « Qu'est-ce qu'il a dit ? » parce qu'un élève n'a pas compris le discours de l'enseignant. En situation réelle, l'enseignant aurait peut-être poursuivi et étayé la compréhension de la consigne de cet exercice tandis que les élèves parlaient entre eux, ce qui aurait rendu encore plus complexe le travail de l'élève débutant. On sait que l'apprentissage des nombres dans une langue étrangère représente une difficulté ; beaucoup d'entre nous continuent à penser les calculs en langue première. On remarque très fréquemment en classe des exemples d'informations données au moyen de nombres, comme dans ce cours de sixième où quatre EANA sont intégrés :

mathClord/6/19012012

104	P	alors / c'est l'exercice [5s] 45 page 197
105		[bavardages 6s]
106	G	ça fait combien>
107	P	celui-là là la bonne phrase

La consigne donnée oralement est extrêmement simple, un numéro d'exercice et la page, mais prononcée une seule fois, cela peut présenter une difficulté pour les EANA.

Dans l'exemple suivant, en histoire-géographie en troisième, le numéro de la page est répété :

hgClord/3DRA/19012012

153	P	alo : rs / c'est la pa : ge / attends XXX votre livre
154	- G	c'est la page combien madame>
155	P	j'avais oublié de noter la page je vous dis que je vais trouver
156	F	cent quatre-vingt-seize
157	P	cent quatre-vingt-seize> merci : // page cent quatre-vingt-seize (5s)

Annoncée une fois par l'élève (156) et deux fois par l'enseignante avec une pause de deux secondes (157), cette redite permet de se concentrer à nouveau si nécessaire, à l'image des deux ou trois écoutes que l'on réserve aux apprenants de langue vivante dans les exercices de compréhension de l'oral.

Mais les interventions des enseignants sont souvent plus expansives, notamment lors des ouvertures de cours, moment où un ensemble explicatif intervient sur le déroulé de la séance et sur l'intérêt des activités. Même en classe d'accueil, les élèves peuvent être soumis à des consignes longues, comme dans l'exemple suivant en mathématiques :

mathCla/2/15112011

1	P	bon aujourd'hui on va travailler sur l'arithmétique un petit peu / on a
2		pas fait beaucoup encore d'arithmétique / on va revenir sur des
3		notions de diviseur ou de multiple / on en aura besoin pour les
4		fractions (38s) euh la dernière fois on a travaillé sur les fractions // et
5		puis on est arrivé / voilà aux opérations sur les fractions hein addition
6		soustraction multiplication / et euh j'ai vu qu'y avait beaucoup d'élèves qui
7		avaient des problèmes notamment pour trouver les diviseurs communs / donc euh
8		aujourd'hui on va travailler sur l'arithmétique / donc on va / revoir un petit peu le:
9		(5s) on va revoir un petit peu le /// les choses assez simples ///
11		arithmétiques alors c'est quoi les problèmes de l'arithmétique /
12		c'est euh : tout ce qui est problème de diviseur et de multiple / hein /
13		on va prendre des exemples simples // pour euh retrouver le vocabulaire (14s) et
14		puis on va surtout faire des exercices / hein on va prendre un exemple (13s) à
15		partir d'une égalité comme ça hein // c'est-à-dire euh : / un produit de facteurs / on
16		va / euh parler de : diviseur et de multiple / par exemple / ici on va dire que
17		cinq /// et sept // sont /// des diviseurs de / trente-cinq (17s) pourquoi parce que les
18		nombres cinq et sept / divisent trente-cinq (6s) et on peut dire aussi que / par
19		exemple trente-cinq / est un MULTIPLE (6s) de cinq ou de sept (11s) vous
20		connaissiez le vocabulaire / multiple et diviseur>

Le cours s'ouvre donc sur une intervention de plus de deux cents mots qui cumule plusieurs actes de parole : la présentation de la séance, l'intérêt de maîtriser cette compétence et la raison de sa programmation à ce stade de l'année, le déroulé de la séance (des exemples pour trouver le vocabulaire suivis d'exercices d'application) pour terminer sur un début d'explication de la notion à partir d'un exemple au tableau. L'enseignant marque plusieurs pauses assez longues, nécessaires à la compréhension de l'oral puisqu'elles permettent d'assimiler ce qui vient d'être entendu. Selon C. Cornaire, « les

pauses d'une durée de trois secondes, qui segmentent le texte en constituants, seraient une aide précieuse pour la compréhension orale » (1998, p. 106). Cette intervention d'ouverture est riche en contenu, mais l'enseignant reste centré sur un discours disciplinaire et les savoirs qui seront enseignés durant le cours. Ces longues ouvertures peuvent être encore plus complexes pour les élèves si, à la longueur, s'ajoute l'alternance des discours, telle que la pratique cet enseignant d'histoire-géographie pour ses élèves de quatrième :

hgClord/4/05022012

1 P asseyez-vous (10s) alors on va se :: // on va reprendre un petit peu: le:
2 fil de notre : de notre leçon / s- la leçon qu'on avait à peine débutée la
3 dernière fois / tu ouvriras ton : ton carnet je vérifierai euh pendant le
4 cours / alors on avait terminé on avait terminé la : la géographie on a
5 eu un contrôle de géographie en début de semaine / euh : alors la
6 leçon qui euh nous intéresse euh maintenant est une leçon d'histoire
7 en fait / et euh dans le programme / si vous la si vous l'avez un petit
8 peu feuilleté / le programme d'histoire / il est saucissonné / en
9 plusieurs / petits / chapitres / ce que moi euh j'ai voulu faire ici /
10 pour que ça soit plus clair pour vous / et pour que pour l'année de
11 troisième vous ayez davantage de bases / c'est / raccorder / un petit
12 peu / la période // de 1800 à 1914 / pour / le continent européen /
13 d'accord> // bonjour / installez-vous où vous pouvez // où vous
14 pouvez parce que là y a plus de place / euh : J*** tu te mets à côté
15 d'A*** /// et euh L*** tu te mets à côté de- /// alors qu'est-ce qu'
16 qu'est-ce qu'on sait de l'Europe et qu'est-ce que vous savez de
17 l'Europe /// en 1789 / 1793 // on va essayer de réfléchir à cette
18 question> / que savez-vous de l'Europe par rapport à ce qu'on a pu
19 faire / hein en : histoire géographie / surtout en histoire / concernant
20 l'Europe / de 1789 à 1793< /// alors Al*** il est là : y a J*** qui
21 n'est pas là : // alors 1789 ça devrait vous dire quelque chose hein
22 1793 ça devrait aussi vous dire quelque chose / alors qu'a-t-on :
23 justement / vu / par rapport / à la situation de de la France durant
24 durant ces périodes cette : période // alors là je vous distribue pas le
25 livre tout simplement parce qu'on on ne va pas en avoir besoin hein
26 donc je le garde / euh Ath***

Dans cette ouverture, le professeur débute par des rappels des séances précédentes (début de la leçon d'histoire, fin de la leçon de géographie, contrôle de géographie), il situe la nouvelle leçon dans le programme d'histoire de quatrième, pose une première question. Mais tous ces actes sont entrecoupés de consignes organisationnelles : sortir un carnet pour vérifier la signature d'une absence (3), accueillir des élèves en retard (13), faire l'appel (20) ou encore dire qu'il ne distribuera pas le livre (24). Cette alternance peut entraîner des difficultés de compréhension tant ces quelques minutes d'entrée en scène sont riches d'informations.

Les résultats chiffrés ont permis de constater que les professeurs d'histoire-géographie réalisent des interventions très développées qui peuvent dépasser les quatre cents mots, comme c'est le cas dans les pages 98 et 99 du corpus.

On rejoint l'opinion de M. Verdelhan-Bourgade lorsqu'elle déclare que certaines consignes écrites peuvent être difficiles à repérer dans une page de manuel à cause de la surcharge typographique. La même difficulté peut intervenir à l'oral, non seulement par la longueur des interventions mais aussi à cause des rôles variés endossés par l'enseignant qui alternent dans son discours. Les élèves débutants peuvent se retrouver dans une situation où ils ne savent pas ce qu'il faut faire lorsque le professeur a fini de parler. Les consignes sont d'autant plus expansives dans le cas de l'organisation d'un travail en groupe. L'enseignant doit présenter toutes les tâches à effectuer en début d'heure, comme dans l'exemple de notre corpus :

hgClord/3GR/16012012

1	P	bien aujourd'hui vous allez travailler avec votre livre / je vais vous
2		donner des consignes / théoriquement / je dois pas avoir grand chose
3		à faire / c'est pour ça d'ailleurs que j'ai : prévu de faire ce travail //
4		de manière à ce que ce soit vous qui travailliez / vous allez vous
5		mettre par groupes de deux /// non non mais / mets-toi avec qui tu
6		veux / vous allez vous mettre par groupes de deux / je veux qu'il y
7		ait obligatoirement F*** dans un groupe / F*** dans un autre
8		groupe / P*** dans une autre groupe ça c'est le pr- la première
9		consigne que je vous donne / je constitue pas les groupes / vous les
10		constituez vous-mêmes / mais / il y a cet- cette contrainte-là //
11		l'objectif / consigne // la consigne / c'est / pour tout le monde / étude
12		des documents // sortir toutes les informations des documents //
13		comme on a fait euh / jusqu'à présent hein comme on fait en cours /
14		on l'a déjà fait aussi en travail de groupe / mais LÀ j'y ajoute une
15		troisième consigne / PRÉsentation / à la classe entière du travail

Afin de mettre en place la séance, l'enseignant annonce un travail en autonomie sur le manuel qu'il décompose en trois étapes :

- les élèves constituent les groupes (9) ;
- ils tirent des informations principales des documents (12) ;
- ils préparent un exposé pour la classe (15).

Ici les consignes ne sont pas répétées, et l'enseignant s'adresse alternativement au groupe et à un seul élève « non non mais / mets-toi avec qui tu veux » (5), ce qui peut rendre le repérage des consignes complexe. Ces interventions longues des enseignants sont des moments de concentration intense pour les EANA, moments où la compréhension orale est très sollicitée, sans document d'appui comme dans un manuel de FLE ou de FLS. Lors des entraînements en cours de langue, le professeur propose plusieurs écoutes afin que les

apprenants puissent repérer le contexte puis se concentrer sur des éléments de compréhension plus précis. Les candidats au DELF ont eux aussi droit à plusieurs écoutes lors des épreuves de compréhension de l'oral. La classe ordinaire, plus qu'un espace protégé, correspond donc aux conditions réelles de communication pour les élèves allophones.

2.2. Les étayages pour la compréhension de l'oral

Pour aider les élèves à comprendre les discours oraux au collège, les enseignants mettent en place quelques procédés de facilitation pour les EANA en classe ordinaire mais surtout en classe d'accueil.

2.2.1. Le débit

Tous les enseignants que nous avons enregistrés utilisaient un débit naturel avec les EANA. Le seul exemple de ralentissement du débit que nous avons observé intervient en classe de troisième lors d'un court segment où le professeur interroge une EANA sur la leçon. Cet exercice particulièrement périlleux pour une élève débutante exige un cumul de compétences : elle doit avoir compris le cours, travaillé à la maison, être capable de comprendre les questions qui lui sont posées devant toute la classe et formuler ses réponses. Consciente des difficultés pour cette élève, l'enseignante diminue clairement son débit pour poser toutes les questions. Bien que le débit ne puisse pas apparaître sur la transcription, voici quelques exemples de questions posées :

hgClord/3DRA/19012012

[P ralentit son débit pour toutes les questions formulées à l'élève Eana]

41	P	K*** donne-moi le nom des deux pays qui sont euh ennemis
42	Eana	les États-Unis et l'URSS
43	P	ça me va / comment s'appelle euh le nom de la guerre qui les oppose
44	Eana	euh la guerre froide
45	P	et euh est-ce que tu peux expliquer ce que c'est la guerre froide
46	-Eana	c'est une guerre euh sans armes
47	P	ça me va

Les questions sont très simples afin de permettre à l'élève de trouver les réponses qu'elle connaît sans se heurter à des problèmes de compréhension orale. L'enseignante utilise d'autres procédés de facilitation : elle reformule partiellement « comment s'appelle euh le nom de la guerre » (43). L'élève est en situation d'écoute sans qu'aucun document d'appui

à la compréhension ne lui soit fourni en étayage, ce qui rend nécessaire ces adaptations dans le discours du professeur.

2.2.2 La reformulation

La reformulation est une constante dans le discours des enseignants ; ces derniers apportent des informations sous plusieurs formes afin de donner aux élèves un temps de traitement. Bien souvent, les professeurs reformulent aussi les consignes écrites des manuels et des documents préparés par leurs soins. Dans ce cas, les élèves sont en situation de compréhension d'écrits étayée par un oral. On comprend dès lors que pour les EANA, cet oral étayant soit également à décrypter. Mais d'une manière générale, les élèves bénéficient de ce double appui : consigne écrite et reformulation orale de la tâche à réaliser. Les enseignants savent que laisser les élèves face à une consigne écrite en laissera plus d'un sans ressource tant la compréhension des écrits peut poser de difficultés à certains d'entre eux. Voyons un long exemple tiré du cours de mathématiques de sixième dans lequel l'enseignante annonçant l'exercice 4 page 197 du manuel, demande à un élève de lire la consigne :

mathClord/6/19012012

107	P		chu : t /// alors // qui veut bien
108		lire l-la consigne	
109	G	moi	
110	P	de cet exercice-là euh Fa***	
111	G	la bonne phrase / dans chaque cas déchiffre euh	
112	G	décris>	
113	G	je vais faire un modèle	
114	P	décris pas déchiffre	
115	G	pardon	
116	P	dans chaque cas / décrire la figure ci-dessous petit a	
117	-G	en utilisant le mot / médiatrice	
118	P	petit b	
119	-G	en utilisant le mot symétrique // en utilisant / ni le / mot / médiatrice	
120		ni le mot symétrique	
121	P	alors euh je vais vous laisser deux minutes là vous réfléchissez /	
122		vous regardez la figure vous réfléchissez	
123	G	madame on redessine>	
124	P	non alors vous euh est-ce que vous devez la dessiner<	
125	Cl	non non	
126	G	je croyais que	
127	P	vous devez la décrire / vous devez dire ce que vous voyez	
128	G	elle est belle	
129	Cl	[rires]	
130	P	alors chut dans le petit a / chu::t arrêtez de discuter / alors stop / stop	
131	G	chu ::t	
132	P	le petit a vous devez la décrire en utilisant le mot médiatrice / petit b	
133		en utilisant le mot symétrique / et petit c donc SANS le mot	
134		symétrique SANS le mot / médiatrice	
135	F	ha ben mad-	
136	F	fini	

137	P	STOP je vous laisse trois minutes pour réfléchir
138		[bavardages 9s]
139	P	chu : t (4s) allez on se tait on réfléchit un peu tout seul
140	F	j'ai pas compris<

Les difficultés de compréhension s'expriment tout au long de cet échange. L'élève lecteur est d'emblée confronté à un obstacle de lecture (111) avec une confusion entre les verbes « déchiffre » et « décris » ; il est immédiatement corrigé par un camarade (112), correction reprise par l'enseignante (114). Mais un autre élève exprime une difficulté, de compréhension de la consigne cette fois, avec la question « madame on redessine> » (123), ce qui amène l'enseignante à poser la question à la classe « non alors vous euh est-ce que vous devez la dessiner< » (124) et à reformuler « vous devez dire ce que vous voyez » (127) de manière à ce que le verbe « décrire » ne soit plus un obstacle. Elle répète enfin oralement la consigne dans son intégralité pour revenir à la formulation écrite et permettre aux élèves de réfléchir à nouveau en tenant compte de l'étayage qui a été apporté (132-134). Pourtant la difficulté n'est pas surmontée par certains élèves puisque notre extrait se termine sur l'expression d'une incompréhension « j'ai pas compris< » (140). Le verbe « décrire » employé hors du contexte habituel du cours de français représente un obstacle pour ces élèves de sixième, ce qui montre que la compréhension du discours scolaire n'est pas une évidence, d'autant plus lorsque l'on fait appel à l'abstraction. R. Tomassonne et M. Le Gall indiquent que dans la compréhension d'énoncés mathématiques :

le poids du connu peut être tel que l'exercice de lecture est parfois remplacé par un exercice de divination, par la découverte erronée d'informations implicites, par une hiérarchisation et une sélection des informations qui nuisent à la compréhension du texte (1997, p. 91).

On peut donc imaginer la difficulté pour les EANA qui doivent se concentrer à la fois sur la compréhension du code et sur les concepts véhiculés durant le cours.

D'autres enseignants, en particulier en histoire-géographie, reformulent amplement les consignes écrites afin d'amener les élèves à répondre aux questions préparées. Ce phénomène apparaît en classe d'accueil :

hgCla/03062013

76	P	regardez la première question que je vous ai
77		posée euh qui veut la lire / B*** peut-être sur l'activité / quelle est
78		la première question alors ça c'est / le titre de l'activité> / les
79		questions sont là question un vas-y

80 F comment sont les immeubles / bâtiments de New York
 81 P voilà / comment sont les immeubles / les bâtiments / quels sont
 82 comment peut-on les décrire / à quoi ressemblent-ils // avec des
 83 mots simples / M*** / à quoi ça ressemble est-ce que ce sont les
 84 mêmes euh immeubles les mêmes bâtiments qu'à B*** / qu'est-ce
 85 que tu peux dire sur ces immeubles-là (4s) des mots euh ils sont
 86 comment ils sont petits ils sont grands//

À partir du document préparé, une élève lit une question simple mais très standardisée, correspondant aux codes écrits de l'école « comment sont les immeubles / bâtiments de New York » (80). Avant de laisser les élèves répondre, l'enseignant reprend la parole pour reformuler « quels sont comment peut-on les décrire / à quoi ressemblent-ils » (82), il rassure « avec des mots simples » (83), reformule encore en établissant une comparaison avec l'environnement local « à quoi ça ressemble est-ce que ce sont les mêmes euh immeubles les mêmes bâtiments qu'à B*** » (84), jusqu'à proposer des réponses sous forme de QCM (questionnaire à choix multiple) : « des mots euh ils sont comment ils sont petits ils sont grands » (86) et de donner la parole à l'élève sélectionné. Les techniques de simplification se multiplient et l'enseignant en arrive presque à donner la réponse avant même d'avoir pu constater une difficulté de compréhension qui aurait pu se matérialiser par un silence des élèves.

La reformulation peut également aider les élèves à acquérir du vocabulaire scolaire. Dans l'exemple suivant, un professeur d'histoire-géographie amorce l'étude d'un nouveau chapitre avec des élèves de classe d'accueil et vient de noter le titre au tableau : La fondation de Rome. Il fait ici le choix d'initier les élèves allophones aux habitudes scolaires françaises en introduisant une thématique proche des modèles de cours d'histoire au collège en France ; l'apprentissage de la langue ne se fait pas en dehors des savoirs historiques à acquérir : la fondation de Rome et l'ensemble des connaissances sur la civilisation romaine représentent des repères essentiels sur lesquels s'appuient les professeurs de français et toutes les sciences humaines. Mais le terme de « fondation » doit être expliqué :

hgCla/29052012

311 P la fondation c'est la naissance / c'est un
 312 synonyme> / c'est / un nom qui veut dire la même chose / est-ce que
 313 vous connaissez d'autres synonymes que ça< / quand on parle de
 314 d'une histoire / quand on parle d'un peuple (4s) les origines /
 315 maintenant on va changer / on a parlé d'un- d'une personne / qui
 316 arrive au monde la naissance / la fondation pour une civilisation et
 317 les origines pour un peuple / les origines ça veut dire d'où vient ce
 318 peuple / pour> un arbre maintenant un arbre vous voyez tous un

319 arbre< / comme un sapin // où> sont> justement les origines de cet
 320 arbre / où> où va-t-on les trouver / les origines de cet arbre / J***
 321 G sous la terre
 322 P sous la terre / effectivement / comment est-ce qu'on appelle ça<
 323 G ra-
 324 P ra- // les racines / ce sont les racines d'accord> / alors nous on va
 325 aller aux racines / de la fondation de Rome

L'enseignant explique le mot « fondation » en établissant un parallèle avec trois synonymes « naissance », « origine » et « racines ». Les deux premiers mots relèvent d'une langue plutôt savante, celle de l'école. L'enseignant les a introduits en contexte « quand on parle de d'une histoire / quand on parle d'un peuple » (314). L'« origine » a été expliquée avec une périphrase adaptée au niveau des élèves « ça veut dire d'où vient ce peuple » (287) puisque l'expression « venir de » est travaillée en FLE dès les premières heures de cours de français. Quant au terme « racines », il est présenté avec l'image de l'arbre. Pour introduire tous ces substantifs, l'enseignant utilise le mot « synonymes », terme scolaire s'il en est, et le définit « c'est / un nom qui veut dire la même chose » (312). Cet enseignant est conscient à la fois des besoins en étayage de vocabulaire pour les EANA mais également des besoins en notions typiquement scolaires qui leur serviront dans toutes les matières. En classe de quatrième, le même enseignant emploie le mot synonyme sans l'expliquer :

hgClord/4/05022012

98 P oui mais euh l'église l'église le clergé effectivement ce sont deux
 99 synonymes mais qui / dans le tableau le sacre de Napoléon euh
 100 premier incarnait euh personnifiait l'église Ali*** un personnage
 101 important / de l'église / euh N***

Le vocabulaire scolaire, voire le lexique en général, représente en effet un gros enjeu lors de l'apprentissage d'une langue étrangère et en fin de collège les manuels comptent 24 000 mots différents comme l'a montré A. Lieury. De nombreux termes doivent être expliqués et les enseignants utilisent différents types d'étayages pour faciliter la compréhension des mots difficiles contenus dans leur discours.

2.3. Comment étayer la compréhension des mots de vocabulaire ?

Face à cette quantité de vocabulaire à acquérir, pour la majorité dans les disciplines français et histoire-géographie, comment les enseignants aident-ils les élèves à comprendre les termes nouveaux ? Plusieurs techniques sont présentes dans les séances de notre

corpus, elles sont parfois communes aux structures d'accueil et aux classes ordinaires, mais on peut observer des particularités propres aux types de classes.

2.3.1. En classe d'accueil

Le « refoulement »

K. Millon-Fauré (2011, p. 377) estime qu'avec les EANA, les enseignants adhèrent parfois à un phénomène de « refoulement » en s'interdisant plus ou moins consciemment d'utiliser certains termes propres au vocabulaire scolaire ou jugés trop difficiles pour les élèves.

Dans notre corpus, un exemple de rétention du vocabulaire apparaît, en cours de mathématiques avec des élèves de sixième. Lors d'un travail sur les axes de symétrie, pour expliquer la notion de point d'intersection que l'élève au tableau n'a pas respecté, l'enseignante veut employer l'adjectif « caractéristique » et s'interrompt pour utiliser finalement « important » :

mathClord/6/19012012

29	P	y a un point qui est carac- qui est qui est: important / qui est pas noté
30		mais qui est important / dont on va se servir / sur la figure / il est pas
31		noté ce point / est-ce que vous imaginez lequel c'est

Un enseignant d'histoire-géographie, n'hésite pourtant pas à l'employer en classe d'accueil :

hgCla/05062012

64	P	le domaine
65		tropiCAI> / quelles sont se : s / ses caractéristiques comme on dit
66		en français< oui>

Mais il l'agrément d'un petit commentaire « comme on dit en français » qui montre qu'il est conscient de la difficulté imposée.

Le vocabulaire courant

Certains enseignants qui interviennent en classe d'accueil ne sont pas formés aux méthodologies de la didactique des langues, mais ils savent cibler des termes qui font défaut aux débutants. Les professeurs d'histoire-géographie notamment n'hésitent pas à expliquer des mots qui relèvent de l'enseignement du FLE, comme cet enseignant qui demande aux élèves d'observer les immeubles de New York :

hgCla/03062013

88	P	ils sont grands / oui / mais encore qu'est-ce qu'on peut dire d'autre à
89		part qu'ils sont grands / R*** (10s) vous connaissez le mot étage

La stratégie de facilitation consiste ici à proposer un terme de vocabulaire « étage » en s'assurant qu'il est connu des élèves pour suggérer la construction d'une réponse. Le professeur demande également de mimer le verbe « gratter » pour expliquer le mot-valise « gratte-ciel » :

105	P	c'est une expression / euh gratter ça veut dire quoi B***
106	F	gratter
107	P	gratter se gratter // An*** // vas-y mi- mime nous
108	F	[F fait le geste]
109	P	voilà gratter se gratter / d'accord>

Puis il utilise une technique employée dans les premières unités des manuels de langues à partir du mot « building », la reconnaissance de la langue cible :

251	P	ça c'est de l'anglais ou c'est du français / c'est de l'anglais ou du français ça à ton avis
252		

En faisant distinguer un mot français d'un mot anglais par ses caractéristiques sonores, il vérifie la capacité des élèves à se situer dans les différentes langues enseignées, pour en arriver à des notions disciplinaires abordées par des questions simples qui relèvent du niveau A2 :

270	P	est-ce que dans ces / gratte-ciel y a des gens qui vivent qui habitent qui dorment
271		

Pour distinguer le quartier d'affaire et le quartier résidentiel d'une métropole, l'enseignant passe par un questionnement accessible aux élèves de classe d'accueil, en utilisant du vocabulaire de base, étudié dans le cours de FLE « vivre, habiter, dormir ». L'autre enseignant d'histoire-géographie en classe d'accueil passe par le mot « pâte à modeler » afin d'expliquer les mouvements de la croûte terrestre :

hgCla/29052012

88	P	vous savez de la pâte à modeler> la pâte à modeler> les petits quand ils jouent avec la pâte à modeler> pour faire des choses hein pour euh faire des formes / c'est mou
89		
90		

Ainsi, les EANA auront appris du vocabulaire français relevant de la vie courante et des notions disciplinaires de géographie. Ces enseignants utilisent instinctivement des techniques comme les séquences fictionnelles que F. Cicurel signale comme étant caractéristiques du discours des professeurs de langues vivantes. La géologie est ainsi expliquée grâce à l'image d'un accident de voiture :

92	P	comme quand y a un accident / avec les voitures / sur la carrosserie des voitures vous avez
93		

94 des des plis / qui se forment / et là c'est ce qui s'est formé / un pli /
95 un grand pli / très très haut / qui est justement l'Himalaya

Expliquer le vocabulaire disciplinaire par le quotidien des élèves

Apparaissent également en classe d'accueil des termes plus complexes qui tiennent du vocabulaire disciplinaire comme « péninsule » :

287 P / à l'époque c'était ça la péninsule italienne y avait pas beaucoup
288 alors / on dit que l'Italie / on dit que l'Espagne / ce sont des
289 péninsules / alors qu'est-ce que c'est qu'une péninsule>

Ces enseignants développent des ressources discursives qui n'ont pas été enseignées dans leur formation initiale pour faire entrer les EANA progressivement dans la langue française. Cette capacité à percevoir le niveau réel des élèves leur permet aussi d'étayer la compréhension par des exemples proches du vécu des élèves. On compare ainsi les immeubles New-Yorkais avec son lieu de résidence :

hgCla/03062013

116 P ok / alors à B*- à M*** est-ce qu' y a
117 pas un peu comme des gratte-ciel

puis avec les aménagements du collège :

521 P d'accord> / est-ce qu'on a ça nous euh : à B*** des escaliers de
522 secours comme ça
523 Cl non ::
524 P et dans le collège y en a des escaliers de secours>

Ils rapprochent les notions enseignées de la vie quotidienne des élèves ou mettent en scène les élèves eux-mêmes au travers d'une nouvelle séquence fictionnelle :

507 P ha non / y a des escaliers dedans / des vrais / escaliers / ça ce sont de
508 vrais escaliers / mais euh ils ne servent pas à: monter quand tu vas tu
509 habites là R*** il habite là / on va dire / il va faire ses courses / il a
510 ses paniers / ben il va pas monter là> / en passant en disant bonjour
511 aux voisins / bonjour je rentre chez moi> / il va prendre les escaliers
512 dedans

Les liens établis avec l'environnement local des élèves est l'une technique de facilitation employée en histoire-géographie pour les EANA car elle ancre les notions étudiées dans l'espace concret de la vie quotidienne.

Le second professeur d'histoire-géographie qui apparaît dans le corpus utilise également le quotidien des élèves pour appuyer la compréhension des notions de géographie. Il explique le mot « tourisme » en s'appuyant sur les projets scolaires de la classe :

hgCla/05062012

232 P c'est le tourisme / alors vous
233 savez qu'il y a une différence entre euh / le tourisme et la randonnée ou une sortie

234 par exemple nous vendredi / vendredi prochain / vous savez ce qu'on va faire ou
 235 pas>
 236 F oui
 237 P avec madame F*** / qu'est-ce qu'on va faire L***
 238 -F on va sortir euh / sur le : s sur la Grèce
 239 P sur la- OUI la Villa Kérylos hein on va visiter un site / la Villa Kérylos / où l'on va
 240 REvoir des choses que l'on a vues nous par exemple / en : histoire sur / la
 241 civilisation grecque / sur le monde grec / mais est-ce qu'on va faire du
 242 tourisme< // vendredi<
 243 G non

Les activités organisées dans le cadre de l'Histoire des arts permettent d'expliquer la distinction entre sortie scolaire et tourisme ; les dénominations parfois absconses de l'établissement sont éclaircies puis utilisées pour enseigner des notions de géographie comme les types de domaines :

174 P alors au sommet de la montagne / il n'y a pas de végétation /
 175 mais des neiges PERMANENTES
 [...]

 180 alors permanentes / quelque chose de permanent / hein / euh
 181 le mot vous le connaissez au collège avec la permanence / alors
 182 qu'est-ce que c'est que la la permanence / au collège // quand vous
 183 allez en permanence vous êtes jamais allés en permanence
 184 G oui
 185 P jamais
 186 Cl oui oui
 187 P ha si oui Jo*** / alors qu'est-ce que c'est que la permanence
 188 G c'est un espace que attend pour venir les professeurs / pour faire ses
 189 devoirs
 190 P pour faire ses devoirs / quan : d un professeur est absent hein euh
 191 vous allez en salle de permanence / cette salle de permanence / elle
 192 est réservée / tout le temps tout le temps tout le temps / pour / le
 193 même objectif le même but / recueillir les élèves / qui / n'ont pas /
 194 de professeur pendant cette heure-là / d'accord / elle est réservée
 195 tout le temps ça change pas / par exemple / vous allez pas avoir moi
 196 je vais pas faire mon cours d'histoire-géographie si ça me prend / si
 197 j'ai envie d'aller là-bas / d'y aller non pourquoi parce qu'elle est / en
 198 permanence réservée et ici neiges permanentes // il y aura toujours
 199 de la neige là-bas / toujours de la neige au sommet

Loin de reprendre la forme de la réponse de l'élève, l'enseignant en retient l'idée principale « pour faire ses devoirs » (190) et poursuit sa comparaison en l'agrémentant d'une courte séquence fictionnelle « moi je vais pas faire mon cours d'histoire-géographie si ça me prend » (196). Notons au passage que cette ouverture des échanges didactiques à une réalité proche des élèves donne lieu à une intervention longue de treize mots « c'est un espace que attend pour venir les professeurs / pour faire ses devoirs » ce qui est largement supérieur à la moyenne des prises de parole des EANA, notamment dans cette discipline. La référence au vécu des élèves est donc un élément intéressant pour expliquer des notions comme les « neiges permanentes » et favorisant leur capacité à s'exprimer en classe.

En mathématiques, ces occurrences d'utilisation d'éléments appartenant au quotidien des élèves sont plus rares ; l'un des enseignants de classe d'accueil l'utilise pour expliquer le terme « disque » au sein d'un segment sur le vocabulaire des formes géométriques :

mathCla/14112011

622	P	d'accord alors ça porte un autre nom / ça s'appelle un disque
623	G	disque
624	P	un disque / comme pour la musique
625	G	ha oui comme heu ::
626	P	d'accord comme pour la musique
627	-G	video
628	P	voilà comme les video pour les les DVD par exemple d'accord /
629		disque / disque et cercle

Vocabulaire et manipulation des notions en mathématiques

Dans ce cours, le professeur présente les figures géométriques afin que les élèves en acquièrent le vocabulaire mais sans que ces derniers puissent manipuler des constructions. Ce choix pose rapidement problème à l'enseignant qui s'aperçoit qu'il n'a pas prévu d'expliquer les caractéristiques des différentes figures présentées :

514	P	comme trois ce triangle-là c'est un triangle qui est quelconque
515		triangle quelconque ça veut dire qu'il n'a rien de spécial / regardez bien // ce
516		triangle-là il a quelque chose de spécial
[...]		
568	G	c'est c'est / triangle
569	P	oui c'est un triangle / bon / ISOCÈLE bon / on va pas / pour l'instant
570		c'est pas un mot important mais ça veut dire que les deux côtés ici
571		on la même LONGUEUR / d'accord> / la même longueur // triangle
572		isocèle on va le laisser de côté / pour l'instant (6s) et alors le dernier
573		on va quand même en parler maintenant / tri – encore un triangle
574		mais cette fois il a un deux trois côtés qui ont la même longueur
575		alors c'est un triangle équilatéral / pareil on va le laisser de côté pour
576		l'instant / on verra ça quand on sera un peu plus à l'aise /// alors on
577		continue

Le professeur introduit le terme de triangle isocèle sans en travailler les propriétés. Conscient du problème, il atténue l'importance du mot qu'il est en train de présenter « pour l'instant c'est pas un mot important » (570) apportant une contradiction entre son discours et sa planification, puis décide d'expliquer rapidement « ça veut dire que les deux côtés ici on la même LONGUEUR » (571) sans aller plus loin. Les élèves auront sans doute tiré peu de profit de cette explication. Quant au triangle équilatéral, il sera immédiatement écarté « pareil on va le laisser de côté pour l'instant / on verra ça quand on sera un peu plus à l'aise » (575), remarque qui concerne à la fois les élèves et l'enseignant. Mais la manière de faire découvrir ce vocabulaire pose également question. Le professeur a découpé des formes cartonnées et les montre une par une aux élèves leur demandant les

noms en français. Comment les élèves peuvent-ils découvrir le mot s'ils ne l'ont jamais appris ? L'enseignant finit par donner le premier phonème :

680	P	non non non non non non /// le c-
681	-F	le c-
682	P	le cercle
683	G	cercle

L'exercice tourne à la devinette, ce qui pourrait passer pour une tentative une réactivation de la mémoire. Néanmoins, comme il s'agit d'une première découverte pour les élèves, ils ne trouvent pas la réponse attendue.

À l'opposé, certains enseignants de mathématiques choisissent de proposer des manipulations aux élèves et enseignent le vocabulaire tout en expliquant les notions mathématiques. C'est le cas dans le cours sur les critères de divisibilité dans lequel l'enseignant, qui vient de présenter les critères pour plusieurs chiffres, donne rapidement des exercices pour manipuler ce vocabulaire :

mathCla/2/15112011

242	P	alors / l'exercice un la consigne c'est complétez donc euh / il faut /
243		compléter les phrases avec le vocabulaire qu'on vient de voir

L'exercice proposé a été conçu par l'enseignant :

Les élèves doivent compléter en utilisant le vocabulaire étudié « diviseur », « divisible par », « diviser », « multiple » et le professeur insiste sur l'importance des « petits mots » comme « un » et « par », de manière à former les élèves à l'extrême précision du discours mathématique. En outre, pour trouver les expressions exactes, les

1 Compléter les phrases suivantes :

a) 39 est par 13

b) 39 est un de 13.

c) 25 75.

d) 9 est un de 45.

e) 132 est par 11

e) 17 51.

élèves doivent également maîtriser la notion étudiée. Cet enseignant n'hésite pas à employer des termes appartenant au registre scolaire ; il parle de l'origine des mots :

354	P	hum hum / oui multiple ça vient de : / multiplication / et multiple ce
355		sont les ce sont des mots qui ont la même origine

Les élèves travaillent ainsi à maîtriser un vocabulaire essentiel pour parler au sujet des mathématiques sans que ce cela leur semble inopportun. Leur statut d'EANA leur donne une conscience de leurs besoins en langue, même pour le cours de mathématiques.

2.3.2. En classe ordinaire

Répartition du vocabulaire par disciplines

Les élèves scolarisés en France depuis la maternelle ont souvent en tête une répartition des disciplines beaucoup plus segmentée et ceci dès la classe de sixième, alors même qu'ils commencent à étudier les matières avec des professeurs spécialisés. Dans le corpus, une enseignante de mathématiques propose elle aussi de travailler le vocabulaire au sujet des axes de symétrie grâce à un exercice qui figure dans le manuel, conformément aux indications des programmes. Mais les élèves réagissent en contestant la planification de l'enseignant :

mathClord/6/19012012

84	P	oui là c'est bon (5s) bon // alors (4s) on va faire euh un exercice sur
85		le : / le vocabulaire avant de continuer à faire des exercices sur les
86		constructions
87	G	oh non ::
88	G	mais là on n'est pas en français
89	F	si
90	F	ha ouais du vocabulaire euh
91	P	oui mais quand tu va : s devoir rédiger
92	G	ho<
93	P	sur ta copie de contrôle de maths il faut bien que tu utilises les mots
94	F	français
95	P	qui correspondent aux situations
96	G	mais le euh le français les maths c'est pas la géométrie

Devant les protestations « mais là on n'est pas en français » (88), l'enseignante doit justifier ses choix (91, 93, 95). Bien que les enseignants de mathématiques proposent de nombreux exercices d'entraînement pour oraliser le travail effectué dans leurs cours (notre corpus en compte plusieurs exemples), les élèves restent marqués par des images qu'ils associent aux disciplines ; c'est particulièrement le cas des élèves en difficulté qui peinent à établir des liens entre les savoirs acquis dans les différentes matières.

Le vocabulaire courant

En classe ordinaire, les enseignants s'adressent à des élèves francophones et n'apportent plus d'aide pour la compréhension des termes qui font partie du langage courant. Bien que des EANA soient intégrés dans l'ensemble des classes de sixième, quatrième et troisième observées pour cette étude, nous n'avons rencontré qu'un seul cas où l'enseignante interroge un élève débutant pour s'assurer de la compréhension d'un terme qui relève plus

du vocabulaire courant que des acquis scolaires. Au cours de la lecture de l'incipit de *La vendetta*, on explique le titre du roman :

frClord/3/14112011

196	P	la vendetta / vous savez ce que c'est une vendetta
197	G	une vengeance
198	P	S***
199	G	une vengeance
200	P	c'est une vengeance / donc à votre avis quelle hypothèse / qu'est-ce
201		qu'on peut imaginer / vous savez ce que c'est une vengeance
202	Cl	oui
203	P	A*** tu sais ce que c'est une vengeance

En troisième, il est nécessaire d'expliquer le terme « vendetta » par sa traduction française, mais aucun élève francophone n'ignore le sens du mot « vengeance ». Cette remarque doit pourtant être nuancée car au cours de cette lecture, un élève demandera le sens du mot « poignard » (181), preuve que le vocabulaire de base peut encore faire défaut. L'enseignante interroge l'EANA pour savoir s'il comprend. Nous n'entendrons pas sa voix mais il répond négativement par un signe de tête.

Dans les séances observées, aucun autre enseignant de classe ordinaire ne propose d'étayage pour le vocabulaire relevant de la langue étrangère, bien que les élèves soient intégrés assez tôt dans certaines disciplines dans les classes correspondant à leur âge.

Les techniques de la didactique des langues

En revanche, certains utilisent des techniques proches de ce qui est pratiqué en classe de langue. Lors de l'étude du poème « Demain, dès l'aube... », le professeur de français aide les élèves à trouver un procédé littéraire en rappelant des passages qu'ils ont déjà étudiés ensemble ; cette fois, c'est bien la mémoire qui est réactivée :

frClord/4/29052012

489	P	oui / qu'est-ce q- comment> on appelle là euh j'irai par la forêt j'irai
490		par la montagne / comment appelle-t-on cette construction
491	F	c'est quoi
492	P	j'irai par la forêt / j'irai par la montagne ///
493	F	ben c'est organisé
494	P	bo / c'est organisé / comment // on l'avait déjà vu dans> // Melancholia
496	F	ah je sais
496	P	où vont tous ces enfants dont pas un seul ne rit
[...]		
509	P	j'irai par la forêt j'irai par la montagne /// et tout est d- / tout est de
510		fer / tout est d'airain / on avait dit que c'était quoi ça

De même que les enseignants de classe d'accueil empruntent des exemples dans le quotidien des élèves, ces citations du poème « Melancholia » renvoient à l'histoire

interactionnelle de la classe avec cette enseignante. Devant l'échec de ce rappel, elle propose une parenthèse fictionnelle qui transporte momentanément les élèves en cours de mathématique : « alors, imaginez »...

520	P	alors / imaginez dans / je suis en mathématiques / je suis prof de
521		math / et je fais / et je dis / je construis une droite / une droite
522	G	c'est parallèle
523	F	parallèle
524	P	et la même
525	Cl	parallèle
526	G	identique
527	F	un parallélisme
528	F	une opposition
529	G	PARALLÈLE
530	P	un parallélisme / voilà

Les professeurs de langue ne sont donc pas les seuls à employer ce procédé des séquences fictionnelles pour expliquer un terme ou réactiver la mémoire des élèves. Bien que cette technique ne soit pas enseignée en formation initiale pour les professeurs de collège, elle fait partie des ressources personnelles des enseignants pour étayer la compréhension ou la réflexion des élèves en français et en histoire-géographie.

Le vocabulaire disciplinaire

Les étayages pour la compréhension portent essentiellement sur du vocabulaire disciplinaire en classe ordinaire, tant en français qu'en histoire-géographie. Pour étudier la pièce *Le Cid*, les élèves débutent la séquence par une petite recherche et doivent établir le schéma des relations amoureuses entre les personnages. Pour ce faire, il faut connaître la nuance lexicale entre « être amant » et « être amoureux » telle qu'elle était entendue au XVII^{ème} siècle ; l'initiative revient à l'enseignante :

frClord/4/05062012

135	P	alors / je vais vous expliquer / parce que sinon vous allez vous
136		pouvez pas savoir< /// amoureux et amant
137	G	marié et
138	P	au dix-septième siècle c'est différent
139	F	ah
140	P	chut / être amoureux de quelqu'un // au dix-septième siècle
141		attention /// c'est / aimer quelqu'un / sans être aimé< / en retour
142	G	XXX
143	P	ÊTRE amant / c'est // aimer quelqu'un / et // ÊTRE aimé de lui / ou
144		d'elle

En quatrième, ces explications sont nécessaires à tous les élèves, francophones débutants et confirmés. L'enseignante reviendra également sur le mot « soufflet » qui doit être connu pour comprendre l'intrigue de la pièce de Corneille :

608	P	don Diègue et le Comte // pourquoi se disputent-ils / et:: d'ailleurs il
609		lui donne un soufflet qu'est-ce que c'est>
610	F	c'est une XXX
611	P	non [rire]
612	F	et un soufflet c'est pas ce qu'on met sur
613	G	c'est une claque
614	P	une gifle // un soufflet c'est une gifle hein

Dans ce deuxième exemple, c'est encore l'enseignante qui pose délibérément la question (609), supposant que le terme peut entraver la compréhension de la pièce chez certains élèves. Après une réponse fautive auto-interrompue (612), un autre élève donne un synonyme « c'est une claque ». L'enseignante ne reprend pas le mot et en propose un autre « c'est une gifle ». Le lexique expliqué par les enseignants de classe ordinaire relève donc pour le français de la compréhension des textes littéraires étudiés, ce qui est en accord avec l'activité d'explication de texte à laquelle nous nous sommes intéressée.

En histoire-géographie, les étayages concernant le vocabulaire disciplinaire dominent. Les enseignants planifient les séances avec pour objectif de faire émerger des termes importants pour comprendre et parler de la notion ou la période abordée. C'est par le questionnement de l'enseignant que les élèves doivent se remémorer le lexique adapté et participer oralement. Dans ce cours de quatrième, l'enseignant attend le mot « hégémonie » mais c'est un autre terme qui survient :

hgClord/4/05022012

137	P	alors vous
138		voyez que entre les alliés / et entre les territoires / occupés / dominés /
139		par la France / qu'est-ce qu'on peut dire / sur cette Europe de 1811 ///
140		[un E lève le doigt] elle est quasiment / quasiment sous le contrôle / de /
141		la France / jamais la France / euh :: n'a été aussi DOrnante / n'a été
142		aussi dominante euh dans son Histoire / alors comment est-ce qu'on
143		appelle justement cette situation de / domination / ça c'est quelque
144		chose que vous avez vu en sixième quand une cité quand un royaume
145		domine euh :: B***
146	G	son apogée
147	P	effectivement< effectivement> / c'est s- on peut / parler d'apogée /
148		très très bien B*** / l'apogée c'est / la plus belle période / sur le
149		plan militaire / territorial économique très très bien mais y a un autre
150		mot>[...]

La réponse est immédiatement validée par l'enseignant (147), qui rappelle le sens du mot « apogée » (148-149) avant de poursuivre son discours explicatif dans le but de faire

découvrir le terme attendu. Comme les élèves ne trouvent pas, l'enseignant donne la réponse et définit le terme d'« hégémonie » qui était planifié pour cette leçon.

Ce sont aussi souvent les analyses de documents qui entraînent des explications de vocabulaire. Dans ce même cours, les élèves lisent une lettre de Napoléon à son frère Jérôme Bonaparte dans laquelle apparaît le mot « servage » que le professeur cible et s'apprête à définir, lorsqu'une élève demande à être sélectionnée pour apporter une réponse :

330	P		alors y a un
331		mot / servage / le mot servage / ça a donné les serfs du Moyen-	
332		Âge / ce sont / les individus qui sont dans une situation / dans une	
333		situation Mé***	
334	F	euh comme un esclave	
335	P	voilà / dans une situation / d'esclavage / alors il voudrait que / le	
336		servage / soit / interdit / annulé / aboli / d'accord> / aboli / là / dans /	
337		ce / Royaume de Westphalie	

Habitué à intervenir très brièvement pour des apports de vocabulaire disciplinaire, les élèves réagissent aux signes envoyés par l'enseignant. Ici, le professeur relève le terme « servage », les élèves pressentent qu'il va demander une explication et lèvent la main. À la suite, on remarque que l'enseignant utilise, comme en classe d'accueil (avec fondation, naissance et racines), plusieurs synonymes pour éclaircir le sens du verbe « abolir » : interdire et annuler.

L'oral « relâché »

Les documents iconographiques sont également des supports utilisés en histoire-géographie pour enrichir le vocabulaire disciplinaire. En étudiant le tableau *El dos de mayo de 1808 en Madrid*, l'enseignant interroge les élèves :

564	P		quelle est la situation qui est ici /
565		REprésentée / dans cette / peinture / le : DOS de mayo de Francisco	
566		Goya< / hein euh :: quelle est cette situation // alors Ja***	
567	G	un émeute	
568	P	c'est une émeute / effectivement / alors qu'appelle-t-on émeute>	
569	-G	une : grosse euh bagarre	
570	P	ha ouais c'est	
571	Cl	[rires]	
572	P	une bonne euh une bonne bagarre hein / effectivement hein	

Devant la réponse approximative de l'élève, l'enseignant est amusé et valide positivement en ironisant gentiment sur le terme « bagarre » ce qui déclenche un rire de la classe. Probablement influencé par la familiarité du mot « bagarre », il poursuit son questionnement et introduit lui aussi un terme familier :

572	P	euh c'est plus que ça en fait // une émeute
573		ça part d'où / en principe // est-ce que: est-ce que vous avez déjà
574		vu des émeutes euh:: / qui partiraient euh:: / de très très beaux
575		quartiers / hein / ou bien euh: de l'Assemblée nationale / avec des
576		gens euh: en costard cravate euh / ça part souvent d'où une
577		émeute / ça part souvent d'où / C***
578	F	les quartiers sensibles

On pense à une contamination du discours familier de l'extérieur au discours didactique. Les élèves utilisent aussi une langue proche de l'oral relâché en classe au sujet de la leçon, comme dans le cours d'histoire sur la décolonisation en troisième :

hgClord/3DRA/19012012

277	G	c'est qui ce Nehru
278	P	en 1947
279	F	c'est le pote à Gandhi ///

Les enseignants semblent alors adopter un registre familier dans leurs explications. Lors de l'exposition du conflit indo-pakistanaï, cette enseignante d'histoire emploie à plusieurs reprises des termes familiers comme « bouger » pour « déménager » :

348	P	c'est entre ces colonnes de gens
349		qu'il y a eu des violences / et des musulmans se sont mis à
350		massacrer / des / Hindous / en : disant que c'était leur faute s'ils
351		avaient à bouger de chez eux< / et à l'inverse / des Hindous eux
352		aussi sont entrés dans la violence et ont fait eux aussi des massacres / euh : en
353		disant c'est euh votre faute à vous les musulmans / voilà<

Elle utilise le style direct « c'est euh votre faute à vous les musulmans » (352) pour mettre en scène l'Histoire et rendre vivants les événements racontés. Les tensions actuelles entre les deux peuples sont résumées par l'expression « ne pas pouvoir s'encadrer » :

382	P	et aujourd'hui ce s- c'est encore une zone dans le monde où ce
383		sont deux pays qui se disputent euh:: / assez gravement encore
384		aujourd'hui / ils se détestent / les Pakistanais et les Indiens
385	F	XXX
386	P	ne peuvent pas s'encadrer

Cette simplification du langage qui apparaît à plusieurs reprises dans le cours peut s'expliquer par un désir de s'approcher du registre connu des élèves afin que les événements historiques soient compris. S'agit-il d'une simplification volontaire pour toucher les élèves les plus en difficulté ? L. Le Ferrec (2011) parle de continuum entre un discours relâché et contrôlé dont nous avons ici une illustration (p. 350). Dans tous les cas, cette forme de facilitation pour la compréhension orale ne s'adresse pas particulièrement aux élèves débutants en français qui ne seront pas forcément aidés par cette tendance si leur apprentissage du français s'effectue essentiellement au sein de l'école.

Le vocabulaire scolaire se définit également par le métalangage dans la mesure où les élèves doivent acquérir une attitude réflexive par rapport à la langue.

2.4. Les occurrences de métalangage

Nous avons voulu relever les occurrences de métalangage dans les séances du corpus afin d'observer l'incidence de ces apparitions sur les interventions des élèves et la manière dont les enseignants facilitaient la compréhension de ce lexique typiquement scolaire durant les cours. Or, les références au métalangage sont très peu nombreuses, contrairement à l'idée que l'on peut se faire du discours des enseignants.

En classe d'accueil, ces derniers emploient des termes très simples. Dans la séance consacrée au texte *Chichois et les copains du globe*, l'une des activités consiste à répartir par genre les adjectifs de nationalités qui apparaissent dans le texte. Le tableau à compléter évite le métalangage en proposant deux colonnes « les filles » et « les garçons ». Durant les étayages auprès des élèves, le professeur insiste sur la prononciation des adjectifs au masculin et au féminin :

frCla/23092011

224	P	garçon et au féminin c'est martiniquaise comme français française /
225		portugais portugaise

et prononce une seule fois le terme « féminin » :

242	P	non c'est un garçon / féminin vietnamien / c'est comme euh I***
243		est Éthiopien ///

Bien que le cours ait lieu en septembre, les notions de masculin et de féminin ont été introduites mais l'objectif de l'enseignante est centré sur l'acquisition des adjectifs de nationalité pour la communication, dans une optique de FLE.

En niveau 2 de classe d'accueil, le professeur de français étaye l'orthographe grammaticale en utilisant les mots « singulier » et « pluriel » :

frCla/2/15112011

426	P	ses copains à la fin qu'est-ce que tu mets J*** /// ses
427	-F	ses copains
428	P	oui mais à la fin est-ce que c'est pluriel ou singulier J***
429	-F	singulier
430	G	non
431	-F	pluriel
432	P	oui / oui mais c'est quoi alors singulier ça serait
433	-F	S
434	P	non
435	G	ses S

436	P	oui là c'est S parce que c'est pluriel / mais si c'était singulier on
437		aurait dit son>
438	-F	son copain

L'enseignante pose une question d'accord en utilisant la formule consacrée « à la fin qu'est-ce que tu mets » (426) que l'élève ne semble pas comprendre. L'étayage du professeur consiste alors à utiliser des termes relevant du métalangage connu des élèves « singulier » et « pluriel » mais la réponse est erronée (429). Dans une nouvelle tentative d'étayage, l'enseignante demande la transformation de la forme du possessif au singulier (432) sans succès (433). Un camarade tente alors une réponse (435) mais ce n'est plus celle qui est attendue à ce stade de l'échange. Les élèves ne semblent pas comprendre les questions posées et l'étayage se solde par une réponse apportée par le professeur. L'utilisation des mots « singulier » et « pluriel » ne semble pas nécessiter d'étayage ; cependant les élèves ne parviennent pas à comprendre ce que le professeur attend. Il s'agit plutôt ici d'un défaut de compréhension du discours oral de l'enseignante qui est centré sur l'orthographe grammaticale.

Enfin, avec le même groupe-classe, le professeur de mathématiques utilise le mot « verbe » mais son emploi du métalangage se limite à cette occurrence :

mathCla/2/15112011

366	P	non mais d'accord mais je veux pas un calcul là je veux le
367		vocabulaire
368	F	est divisé
369	P	est
370	-F	divisé diviseur
371	P	divisible
372	-F	divisible
373	P	di-vi-si-ble hein (4s) là ça indique qu'il est divisible là c'est pas le
374		<u>c'est pas le verbe</u> par contre ici qu'est-ce qu'on va avoir> / dix-sept

Ces entraînements de vocabulaire nécessitent le recours à la grammaire afin de clarifier la distinction entre les termes « diviser », « divisé », « diviseur » et « divisible » mais le professeur ne s'appuie que partiellement sur le métalangage. L'étayage « c'est pas le verbe » ressemble à ce qui est proposé en classe ordinaire ; on n'observe donc pas de distinction entre l'utilisation du métalangage en classe d'accueil et en classe ordinaire.

Dans les deux types de classe, les enseignants aident les élèves à corriger leur orthographe. En histoire-géographie, lors de l'étude des bâtiments de New York, les élèves vont au tableau pour écrire la synthèse. Cette activité donne lieu à des échanges de correction de l'orthographe, comme ci-dessous :

hgCla/03062013

148	P	haut / voilà très bien / donc les bâtiments sont hauts en hauteur ///
149		alors
150	G	et // beaucoup d'immeubles
151	P	et : remet le le sujet et ils // qu'est-ce qu'on peut dire
152	-G	XXX
153	P	alors il y a mais euh oui il y a ou ils / ils ont hein ils ont / ils ont / pas
154		ils sont / ils ont / avoir le verbe avoir
155	-G	ah
156	P	ils ont /// non pas ils vont / ils ont / ils / avoir / j'ai tu as / il a //
157		lAIsse / [c'est bon

L'enseignant guide ici l'élève pour écrire la phrase « Ils ont beaucoup d'étages » mais la troisième personne du pluriel semble poser des problèmes : l'élève ne comprend pas. Il s'agit bien ici d'une question de compréhension de l'oral avec la proximité des formes « ils ont » et « ils sont » dans la langue française qui se différencient par un phonème articulatoirement proche [s] et [z]. Au cours de cet échange, l'enseignant utilise les mots « sujet » et « verbe avoir » mais cette précision ne semble pas aider l'élève qui ne connaît peut-être pas bien ses conjugaisons des verbes avoir et aller au présent puisqu'une nouvelle confusion apparaît avec « ils vont » (156). Pourtant, on peut dire que cet enseignant réalise ici un étayage de type FLE : cette confusion entre « ils ont » et « ils sont » est caractéristique des francophones débutants tant à l'oral qu'à l'écrit. Le professeur s'est adapté au niveau des EANA. Mais, une fois que ces élèves sont en classe ordinaire, retrouvent-ils ce type d'étayage de niveau A1-A2 ?

En classe ordinaire, les apparitions de métalangage sont très limitées. En cours de français, lors de l'étude du poème de V. Hugo, l'enseignante demande un relevé des « verbes à la première personne » :

frClord/4/29052012

411	P	les verbes euh oui / à la première personne
412	-G	ah / euh partirai
413	P	partirai /// J***
414	G	je sais
415	P	/// ouais / d'accord
416	F	irai
417	P	voilà / non ceux au futur M*** hein / irai // justement pourquoi c'est
418		au futur
419	G	parce qu'ils sont par- parce qu'il est parti
420	F	parce que c'est demain
421	P	parce que c'est demain> / et parce que> // pourquoi c'est pas au
422		conditionnel passé //
423	G	il part pas maintenant
424	F	*parce que c'est sûr
425	P	OUI
426	F	c'est sûr / c'est certain

427 P c'est SÛR // il est déterminé / i- il va y aller / c'est sûr / il veut pas
 428 rater cet anniversaire // je partirai / j'irai //

Dans un deuxième temps, l'enseignante précise qu'elle veut les verbes au futur (417) et demande aux élèves d'interpréter sa question : pourquoi le professeur demande-t-il un relevé des verbes au futur ? Il s'agit de permettre aux élèves de réaliser des hypothèses sur la planification de l'enseignante, autrement dit sur l'interprétation du poème. La question est encore approfondie en 422 avec « pourquoi c'est pas au conditionnel passé ». L'utilisation du métalangage sert ici la lecture littéraire.

Mais cet exemple constitue la seule occurrence du corpus d'appui de la compréhension (écrite) par le métalangage en classe ordinaire.

Dans l'étude de l'incipit de *La Vendetta*, ce sont les élèves eux-mêmes qui recourent au métalangage. Dans ce cours, la planification entre moment d'oral et moment d'écrit est très structurée : on parle du texte dans une première partie de la séance, puis on produit un petit travail d'écriture pour lequel les normes de l'écrit sont attendues : « Imaginez le passé de la famille di Piombo. Pourquoi cherchent-ils vengeance à Paris ? » L'enseignante précise que le paragraphe doit être écrit comme un « retour en arrière » sans autre précision de temps verbal :

frClord/3/14112011

711	P		[à Paris / alors vous écrivez ça comme un
712		retour en arrière	
713	F	*plus-que-parfait	
714	P	au plus-que-parfait	
715	G	plus-que-parfait c'est quoi déjà	
716	F	avait été	
717	G	madame XXX	
718	-F	avait été	
719	P	retour en arrière / donc // plus-que-parfait	

Une élève perçoit immédiatement les conséquences en termes de conjugaison des verbes et intervient à voix basse pour le préciser « plus-que-parfait » (713). L'intervention est reprise par l'enseignante (714), ce qui entraîne une interrogation d'un élève moins à l'aise avec les temps de l'indicatif « plus-que-parfait c'est quoi déjà » (715). C'est sa camarade qui répondra et l'enseignante ne donnera pas plus d'indications sur cet aspect.

Ces quelques exemples semblent indiquer que l'usage du métalangage en classe ordinaire est extrêmement limité ; les enseignants ne semblent pas considérer son emploi comme une possibilité pour aider les élèves dans leurs travaux et dans leur maîtrise des discours disciplinaires.

Les EANA ne bénéficient donc pas d'étayage particulier pour la compréhension des discours oraux en classe ordinaire où les enseignants ont rarement le temps de se consacrer aux élèves minoritaires qui se fondent dans le groupe.

3. Les occurrences d'intervention des EANA en classe ordinaire et l'effet observateur

Dans ces conditions, nous avons voulu observer comment naissent les prises de parole des élèves et comment les échanges se développent.

Le fait que les interventions des EANA en classe ordinaire apparaissent toutes sans exception à la suite de sollicitations des enseignants pose une question d'interprétation. Comment être certain que l'effet observateur ne joue pas un rôle prépondérant dans ces incitations et par conséquent ait un impact sur nos résultats ? Dans les paragraphes suivants, nous présentons ces incitations et les réactions qu'elles engendrent de la part des élèves concernés.

3.1. Les évitements

À première vue, on pourrait penser que les interventions des élèves en classe de français peuvent être favorisées par le support écrit qui est au centre des interactions. Dans le cas d'une invitation à la lecture d'un texte, bien qu'il s'agisse d'un écrit oralisé, cette activité est l'une des formes d'expression orale classiques pratiquées en classe de français. Au cours de cette tâche, les élèves ne peuvent limiter quantitativement leur participation en remplissant par un seul mot l'espace sonore laissé libre par l'enseignant ou les camarades. Néanmoins, les sollicitations de l'enseignant peuvent se heurter à un autre type d'obstacle lorsque l'élève refuse de collaborer. Dans le passage suivant, les élèves débutent une lecture de la pièce *Le Cid* en classe de quatrième. Conscient que l'EANA n'avait toujours pas pris la parole en fin de cours, le professeur lui demande de participer à une lecture et distribue les rôles :

frClord/4/05062012

384	P	l'Infante qui fait l'Infante ///
385		[un G lève le doigt]
386	P	oui< / le page /// Vanessa>
386	-G	non non je fais pas la femme
387	Cl	[rires]
388	Eana	[montre sa gorge] *je peux pas j'ai mal
389	P	J*** / le page> / E*** (4s) allez :>

L'élève refuse de prendre la parole en utilisant une stratégie d'évitement (le mal de gorge), procédé relativement fréquent dans la conversation ordinaire, pour préserver sa « face » : « le plus sûr moyen de prévenir le danger est d'éviter les rencontres où il risque de se manifester » écrit E. Goffman (1974, p. 18). Ces sollicitations des enseignants, qui n'aboutissent pas à une prise de parole de l'élève, peuvent être comparées à ce que C. Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 172) appelle les « ratés » de la conversation. Ces tentatives sont souvent vécues par les enseignants comme des échecs dans leur volonté de faire participer les EANA ; elles peuvent engendrer des résistances chez certains professeurs qui ne savent pas comment répondre à leurs besoins. Pourtant, ce procédé n'est pas l'exclusivité des EANA. Dans le même cours, un élève francophone refuse de se prêter à la lecture :

314	P	S*** tu fais Elvire
315	F	mais je sais pas lire madame
316	P	la Gouvernante / de Chimène / alors
317	G	XXX

Selon C. Bachmann (1981, p. 158), les stratégies d'évitement donnent lieu à une forme étendue du schéma initial (IRE) :

- Appel
- Évitement
- Appel répété
- Acceptation / Refus
- Acquiescement

C'est ce que nous observons dans ce dernier exemple. L'élève ne veut pas lire et son refus sous forme de boutade « je sais pas lire madame » (315) est à interpréter au second degré ; cet élève n'est pas en grande difficulté, il sait donc lire mais pas de façon expressive comme le demande l'enseignante. Il exagère donc amplement son problème. Le professeur propose un autre rôle moins conséquent (316) que l'élève accepte (317). La technique d'évitement utilisée par l'EANA est plus discrète et le professeur n'insiste pas, ce qui ne donne pas lieu à un échange prolongé. Aucune observation ne vient commenter ce refus et l'enseignante change directement d'interlocuteur pour demander cette lecture à un autre élève, préservant ainsi la face de l'EANA.

L'élève allophone de cette classe parvient encore à éviter une autre prise de parole, alors qu'elle est sélectionnée par l'enseignante pour répondre à une question :

frClord/4/05062012

602 P qu'est-ce qui se passe dans / attention parce que / c'est ::: à partir de
 603 là que tou- toute l'histoire va:: commencer / cette scène-là / qu'est-ce
 604 qui se passe alors S*** a dit ils se disputent // pourquoi euh V***< /
 605 pourquoi ils se disputent euh : le père de Chimène et le père de
 606 Rodrigue
 607 [Eana ne répond pas : 1s]
 608 P don Diègue et le Comte // pourquoi se disputent-ils / et ::: d'ailleurs
 609 il lui donne un soufflet qu'est-ce que c'est>

Après un silence d'une seconde (607), l'élève profite du fait que l'enseignante poursuit son discours (elle pense à la nécessité d'expliquer le terme « soufflet ») pour laisser ses camarades répondre à sa place à cette question de vocabulaire. Il s'agit ici d'un abandon de la sollicitation de l'enseignante qui se rend compte qu'avec le mot « soufflet » la question posée à l'EANA est probablement en décalage avec ses capacités de compréhension.

Dans la séance consacrée à l'étude de « Demain, dès l'aube... » avec la même classe, cette situation se reproduit.

frClord/4/29052012

461 P [partirai / irai / irai / marcherai / arriverai / on les on
 462 pourrait les:: / mettre dans quelle catégorie de VERbes / V***< /
 463 c'est quoi comme verbes
 464 F ah::
 465 G *du futur
 466 F *mais non::

L'élève V*** est sélectionnée mais profite du dynamisme verbal de ses camarades pour éviter de répondre. On rejoint l'idée de M.-T. Vasseur qui affirme : « pour apprendre, il ne suffit pas de solliciter » (1991, p. 59).

L'effet observateur peut également jouer dans le cours de français en troisième. Bien que l'élève allophone récemment intégré ne prenne pas du tout la parole, l'enseignante s'adresse à lui à plusieurs reprises durant la séance. Comme nous l'avons vu au début du chapitre, elle vérifie la compréhension du terme « vengeance » par l'EANA, mais elle est interrompue :

frClord/3/14112011

203 P A*** tu sais ce que c'est une vengeance
 204 G et Bonaparte ils lui ont fait quelque chose
 205 P attends chut s'il te plaît deux minutes
 206 -G *excusez-moi
 207 P vas-y explique lui alors
 208 -G c'est quand on fait du mal à ton frère toi tu vas le venge
 209 P tu as compris> / A*** tu as compris ce que c'est une vengeance> /
 210 quelqu'un te fait du mal / et ben toi tu vas te venger donc tu vas lui

211 faire du mal aussi / c'est ça / et la vendetta / c'est un mot / qui vient /
 212 euh de l'italien mais en fait de Corse

Sans prendre en compte la question de l'enseignante (203) un élève intervient pour poser une autre question, interrompant un échange qui pourrait débiter. Le professeur recadre la violation de tour (205) et adapte sa gestion des tours en demandant à l'élève francophone d'expliquer le mot, créant ainsi une dynamique intéressante d'étayage entre élèves (297). L'explication est directement reprise et complétée par l'enseignante (210) et sera encore rappelée dans la seconde partie du cours consacrée à l'écriture, étant donné son intérêt pour la compréhension du texte et de l'activité qui lui est reliée :

778 P c'est quand tu fais du mal / ça tu comprends / quand tu veux faire du
 779 mal / pour te venger // c'est ça une vengeance

Après l'étude de l'incipit du roman, les élèves écrivent un paragraphe et l'enseignante passe dans les rangs. Elle s'aperçoit alors que l'EANA n'est pas à jour :

583 P Ei*** / montre-moi ton cours (6s) t'as rien t'as rien à dire là / tu te
 584 moques de moi là / ben tu te dépêches
 585 Eana XXX
 586 P comment> / mais pourquoi tu as mal à la tête / tu prends même pas
 587 la peine de recopier ton cours< / il faut que je m'assoie à côté de toi
 588 pour que tu recopies ton cours>

Le professeur s'adresse en particulier à l'élève et remarque qu'il n'a pas pris de notes durant la séance et n'a pas commencé le travail d'écriture (583). L'élève avance une excuse qui n'est pas audible sur l'enregistrement mais qui est reprise par l'enseignante laquelle ne semble pas s'en accommoder. D'ailleurs, consultant le classeur, elle constate que l'ensemble est lacunaire.

733 P [s'adresse à un Eana en intégration]
 734 [XXX sur quelqu'un pour la prochaine fois / donne moi ton cahier
 735 de texte
 [...]]
 810 P donc euh je photocopie tout ça (5s) toutes> / les quatre> (4s) je veux
 811 que tu ranges ton classeur

On peut se demander si la présence d'un tiers dans la classe pour observer l'intégration des EANA n'a pas encouragé l'enseignante à s'occuper plus particulièrement du classeur de cet élève ce jour-là : les cours de la séquence précédente n'étaient pas correctement notés. Sachant que ce professeur s'occupe également des cours de FLS pour la classe d'accueil de cet établissement, elle sait que l'élève est capable de copier le plan et les synthèses qu'elle a écrits au tableau.

Outre ces évitements, les sollicitations qui aboutissent à des prises de parole peuvent aussi être observées.

3.2. Une pression revendicative

Dans le cours d'histoire-géographie de troisième sur la décolonisation (**hgClord/3DRA/19012012**), l'élève EANA parvient à un score de 2 % d'interventions ; néanmoins ce chiffre doit tenir compte des conditions de réalisation de ces prises de parole. En effet, l'enseignante a pour habitude d'interroger à chaque cours un élève sur les acquis de la séance précédente. Le jour de notre observation, c'est une EANA qui est tirée au sort. On peut lire dans la transcription (28) que seuls trois élèves n'ont pas encore été interrogés, ce qui limite les probabilités. L'enseignante a peut-être volontairement repoussé l'interrogation de l'EANA pour lui laisser le temps de comprendre ce qui était demandé lors de cette épreuve et de s'y préparer. Mais, elle a aussi pu choisir l'EANA du fait de notre présence dans la classe puisqu'elle savait que nous venions observer les élèves intégrés récemment. Or, à la suite de cet échange initial, l'EANA ne prendra plus la parole, ce qui signifie que sans l'interrogation de début de cours, il n'y aurait eu aucune intervention d'EANA dans ce cours. Nous reproduisons en intégralité cet échange malgré sa longueur afin de pouvoir commenter le comportement des autres élèves de la classe au cours de cette interrogation notée :

hgClord/3DRA/19012012

41	P	K*** donne-moi le nom des deux pays qui sont euh ennemis
42	Eana	les États-Unis et l'URSS
43	P	ça me va / comment s'appelle euh le nom de la guerre qui les oppose
44	Eana	euh la guerre froide
45	P	et euh est-ce que tu peux expliquer ce que c'est la guerre froide
46	-Eana	c'est une guerre euh sans armes
47	P	ça me va
48	F	madame euh si vous m'aviez demandé ces choses j'aurais dit ça
49	P	mais je t'ai posé ces questions
50	-F	NON
51	G	[moqueur] si :
52		[rires]
53	-F	guerre [froide
54	P	[question suivante
55	-F	si si [rires]

On constate d'emblée chez l'enseignante une volonté d'étayage pour que l'élève réussisse à répondre ; le débit est lent, le professeur cherche à simplifier son propos, reformule (43) et tend à accepter des réponses brèves « c'est une guerre euh sans armes » (46). C'est alors

qu'une autre élève intervient, sans avoir été sélectionnée, pour poser une réclamation (48) : interrogée au cours précédent, l'élève a reçu une mauvaise note et estime que les questions qui lui ont été posées étaient plus difficiles. Le comportement est très vif et bien que cette élève n'agresse pas directement sa camarade débutante, on peut noter une absence d'empathie et une revendication égalitaire, signe de non-acceptation des règles d'équité. Pourtant, l'enseignante s'efforce de respecter les rituels interactionnels de l'interrogation orale :

56	P	est-ce que [rires] est-ce que tu peux me donner / un pays qui est dans
57		le camp des États-Unis et un pays qui est dans le camp de euh
58		l'URSS
59	Eana	les États-Unis euh la France et
60	G	attention tu vas prendre un coup dans la tête toi
61	-Eana	et l'URSS et / et le Japon
62	P	non le Japon il est aussi dans le camp de : s États-Unis
63	G	[XXX c'est moi c'est pas toi

L'EANA est en effet évaluée négativement comme un autre élève lorsqu'elle se trompe dans ses réponses (62). Les interventions de ses camarades se multiplient malgré la formalité de la situation : des rires et des menaces entre élèves entrecourent les questions de l'enseignante qui poursuit.

64	P	[question suivante [rires] donne moi le nom / d'un homme / pendant
65		la guerre froide qui a dirigé les États-Unis et le nom d'un homme
66		qui a dirigé / l'URSS
67	F	*Staline
68	-F	Staline>
69	G	[rires] Titanic Titanic
70	Cl	[rires]
71	F	docteur XXX
72	-Eana	Staline
73		[bavardages]
74	G	Titanic [rires]
75	-F	Staline c'est l'URSS et aux États-Unis c'est XXX
76	P	c'est> / j'ai pas entendu /// question suivante / Ay*** / tu vas dehors
77		s'il te plaît
78	G	j'ai fait quoi>
79	P	tu parles trop
80	-G	j'ai même pas parlé : euh
81	F	au revoir
82		[bavardages : 5s]

On entend une élève souffler la réponse (67) mais également un garçon lancer des interventions répétées destinées à provoquer des rires dans la classe « Titanic » (69, 74). Le bruit va jusqu'à empêcher l'enseignante d'entendre la réponse (71) ; elle demande donc à l'élève de sortir, ce qui donne lieu à une pause dans l'interrogation par un échange enchâssé (76-80).

83 P question suivante
84 G XXX
85 G tais-toi ferme ta bouche va t'acheter des mains
86 P on a on vient juste de commencer une nouvelle leçon qui s'appelle
87 la dé-co-lo-ni-sa-tion / qu'est-ce que ça veut dire / dé-co-lo-ni-sa-
88 tion> (7s) question suivante / est-ce que tu peux me donner le nom
89 de deux pays qui possèdent / beaucoup de colonies
90 F XXX
91 -Eana euh la France et le Royaume Uni
92 P est-ce que tu peux me donner le nom de DEUX pays / qui sont sous
93 la- qui sont des colonies / qui sont dominés par euh la France ou le :
94 Royaume Uni
95 -Eana l'Asie euh
96 Cl [rires]
97 P il me faut des noms de pays pas noms de continents (11s) on en a
98 parlé hier enfin avant-hier /// le Royaume Uni (5s) bon question
99 suivante (4s) est-ce que tu peux rappeler pourquoi les États-Unis
100 sont contre le fait d'avoir des colonies / pourquoi ils trouvent que ce
101 n'est vraiment pas bien
102 -Eana euh parce que les XXX
103 P d'accord / question repère // donne-moi : la date // du début de la
104 Révolution française
105 -Eana 1956<
106 P dernière question / question d'actualité /// donne-moi : // un
107 exemple / de pays /// qui ::
108 G qui quoi
109 P donne-moi l'exemple de DEUX pays pardon / qui font partie de
110 l'UNION EUROpéenne à part la France
111 -Eana l'Espagne et :: /// et l'Allemagne>
112 P ça me va (5s) douze / tu peux venir / chercher ton cahier (10s) alors /

Malgré les bavardages, le professeur reprend son questionnement. Lorsque l'EANA ne sait pas répondre (la question « qu'est-ce que ça veut dire / dé-co-lo-ni-sa-tion> » donne lieu à un silence de sept secondes), l'enseignante n'évalue pas négativement mais passe sans commentaire à la question suivante (88). Elle reformule (92-93), cherche la simplification afin d'éviter que les problèmes de compréhension de l'oral viennent interférer avec les savoirs de l'élève.

Mais l'élève se trompe à nouveau, répondant par un nom de continent lorsque l'on attend des noms de pays « l'Asie euh » (95), le professeur explique et laisse onze secondes de réflexion (97), puis étaye encore pour réactiver la mémoire de l'EANA « on en a parlé hier enfin avant-hier » (98) laissant à nouveau un temps de réflexion avant de passer à la question suivante sans jugement. En revanche, les camarades rient, se moquant de la confusion continent / pays.

On peut noter enfin la difficulté de l'EANA à répondre à la « question repère » qui fait appel à une culture générale ethnocentrée (la date de la Révolution française). L'élève a compris le cours, elle a travaillé à la maison mais ne peut pas rivaliser avec les

connaissances en Histoire de France des élèves ayant suivi toute une scolarité dans notre système.

On retient de ce long échange, outre les efforts de simplification et d'étayage du professeur, qu'il est largement entrecoupé d'interventions dues à un manque d'empathie pour la situation de l'élève nouvellement arrivée bien que la classe soit composée en majorité d'élèves issus de l'immigration.

3.3. La pression temporelle

C'est le plus souvent le contexte de la classe, dans lequel le nombre de participants potentiels aux échanges est particulièrement élevé, et la position « très basse » des EANA dans les échanges qui leur rend toute participation difficile en classe ordinaire.

Dans la classe de sixième, les élèves réalisent des exercices sur la notion de médiatrice et l'enseignante tente d'interroger une élève en intégration pour la correction :

mathClord/6/19012012

167	P	L*** est-ce que tu peu:x / essayer de décrire [la figure en utilisant le
168		mot médiatrice (5s)
169	G	[moi moi moi moi moi
170	P	chut / B*** tourne-toi / B*** ce n'est pas toi qui est interrogé (10s)
171		bon alors /// euh : / L*** est-ce que tu vois qu'il y a une médiatrice
172		dans la figure ou pas
173	Eana	oui
174	P	est-ce que tu en v- est-ce que : y a une médiatrice est-ce que tu la vois
175	Eana	oui
176	P	oui> c'est laquelle c'est quoi qui est la médiatrice de: // c'est D>
177		c'est la médiatrice de quoi
178	Eana	de MN
179	P	de MN ben voilà>

Le professeur souhaite faire participer oralement l'élève en lui posant une question qui semble accessible ; mais pendant l'hésitation de celle-ci, qui ne dure pourtant que cinq secondes, les autres élèves de la classe veulent prendre la parole, violant ainsi les règles de gestion des tours. Lors d'une conversation entre deux ou trois interlocuteurs, les règles conversationnelles interdisent ce type d'intervention ; mais en situation scolaire, la pression temporelle due au nombre de participants est trop élevée pour pouvoir offrir à l'élève débutant le temps de réflexion qui lui serait nécessaire et le professeur doit intervenir dans son rôle de régulateur pour éviter les phénomènes d'auto-sélection. Malgré la pause accordée (dix secondes), l'EANA reste en difficulté, le professeur revient alors à son rôle de médiateur et décompose les étapes pour étayer sa réflexion « est-ce que tu vois qu'il y a une médiatrice » (171), « c'est laquelle c'est quoi qui est la médiatrice de : // c'est

D> » (176), ce qui lui permet de voir que l'élève a compris le concept, même si elle n'est pas encore capable de formuler une description complète comme demandé dans un premier temps. La question initiale était « est-ce que tu peux essayer de décrire la figure » (167) mais finalement la réponse est validée « de MN ben voilà> » (179).

Au cours de la même séance, le professeur tente d'interroger une autre élève en intégration, A*** :

448	P	c'est une DROITE qui est parallèle / à une autre droite / mais un
449		point>
450	G	hm un point parallèle
451	P	non ça existe pas un point / donc là c'est symétrique // la droite D
452		euh :::
453	G	moi madame
454	F	moi moi moi
455	P	chut / As***
456	Eana	euh
457	P	et donc la droite D c'est donc / du segment AA' / chut chut ///
458	G	est symétrique (5s)
459	P	la droite D S***
460	G	c'est la médiatrice
461	P	c'est la médiatrice

Après une brève hésitation de l'Eana (452), l'enseignante lui apporte de l'aide en reformulant une phrase à trou et poursuit immédiatement avec un recadrage pour non-respect de la sélection (457). Pourtant un autre élève donne une réponse (erronée) en 458, violant le tour de parole tandis que l'enseignante étaye et tente de protéger la sélection « chut chut » (457). Après un silence de cinq secondes, l'enseignante abandonne la sélection initiale : elle reprend le début de la phrase (460) signifiant à l'élève nouvellement sélectionné (S***) qu'elle attend autre chose et qu'il peut prendre la parole.

La pression temporelle est telle dans ce contexte où le nombre de participant est élevé que l'enseignante ne parvient pas toujours à protéger l'espace interactionnel des élèves en position très basse.

3.4. La sur-sollicitation est-elle due à l'effet observateur ?

Dans l'étude de « Demain, dès l'aube... » en classe de quatrième, l'effet observateur est probablement très important car l'enseignante sollicite V***, la seule EANA du groupe, à sept reprises, parfois longuement. Dès l'ouverture, V*** est interrogée :

frClord/4/29052012

19	P	François Villon / qu'est-ce qu'il avait abordé V*** François Villon /
20		quel est le thème qu'il avait abordé dans son poème // que nous
21		avons vu : euh y a soixante-douze heures
[...]		

44	P	ah oui François Villon / V***
45	Eana	le regret
46	P	le regret de quoi
47	Eana	*ben de ne pa : s d- / de ne pas avoir de XXX
48	P	vous avez entendu là>

Le malaise d'une élève oblige l'enseignante à s'interrompre ce qui a laissé le temps à V*** de réfléchir ; elle répond donc immédiatement (45) mais sur la relance du professeur, intervient à voix très basse, symptôme de la timidité qui peut être interprétée dans son cas comme une crainte de prendre la parole devant la classe. Très rapidement, l'enseignante la sélectionne à nouveau pour donner le titre du dernier poème qu'elle avait appris dans le cadre de ce cours. L'enseignante cherche à la solliciter avec des questions très simples :

64	P	SENSATION d'Arthur Rimbaud / V*** quel est le : le poème que tu
65		avais appris toi
66	Eana	L'Amoureuse
67	P	L'Amoureuse de qui> //
68	-Eana	Paul Paul [Elouard]
69	P	Paul Eluard très bien / de quoi était-il question dans ce poème V***
70	G	euh
71	(5s)	
72	P	vous vous souvenez ou pas>

Il s'agit de donner le titre (66) et l'auteur (68) du poème étudié mais le professeur souhaite provoquer une intervention plus expansive ; en 69, V*** est clairement sélectionnée mais après un silence de cinq secondes, l'enseignante élargit la sélection en s'adressant à tous. Elle souhaite que ses camarades étayent la réponse de V***.

Après une première lecture du poème, cette enseignante qui a tendance à poser des questions très ouvertes à ses élèves, demande ses impressions à V*** :

176	P	V***> /// qu'est-ce que ça évoque pour toi // par rapport à l'histoire
177		euh les circonstances // d'écriture du poème // ça te fait quelque chose>
178	Eana	non
179	P	rien>
180	G	moi ça me donne envie de pleurer franchement euh
181	G	c'est triste
182	F	oh ::
183	P	rien du tout>
184	G	XXX
185	P	d'accord peut-être après l'avoir expliqué un petit peu
186	F	faut expliquer les questions je pense
187	P	faut expliquer les questions

Avec la formule « ça te fait quelque chose> » (177), l'élève saisit l'opportunité de donner une réponse courte « non » ; on peut l'interpréter comme un refus de collaborer un « râté » selon les termes de C. Kerbrat-Orecchioni. L'enseignante essaie d'insister avec un « rien » interrogatif (179), « rien du tout » (183), mais une fois de plus, la pression temporelle

exercée par les autres participants vient perturber le projet du professeur qui dédramatise cette absence de réponse, tout en encourageant pour les prochaines sollicitations « d'accord peut-être après l'avoir expliqué un petit peu » (185). On note également qu'une élève suggère de répondre aux questions de compréhension avant de renouveler la demande à V***. L'intervention est bienveillante et aide à protéger la « face » de l'EANA en position très basse, bien que par ce commentaire l'élève se situe clairement du côté de l'enseignante.

Face à l'impossibilité d'obtenir des interventions expansives, le professeur demande à V*** une tâche de nature plus technique : compter les syllabes des vers du poème. Voici le début de ce long échange :

228	P	comptez / euh :: V*** tu comptes le premier vers s'il te plaît tu
229		découpes / le premier vers / en syllabes
230	(4s)	
231	Eana	de / main
232	P	DE / MAIN
233	Eana	dès /
234	P	oui
235	Eana	le
236	P	l'au
237	F	be
238	Eana	à
239	G	l'heure
240	F	*l'heure
241	G	*l'heure
242	(10s)	
243	P	allez on y va // un / deux / trois / quatre / après
244	G	douze
245	Eana	à
246	F	douze
247	P	non ça / BE ou BA
248	G	BA
249	P	chut
250	F	BA
251	Eana	BA
252	P	BA / voilà / pourquoi V*** / ouais t'es à l'honneur aujourd'hui :
253	F	*parce qu'y a un a / A
254	Eana	[souffle]
255	P	sans râler s'il te plaît // pourquoi on dit pas à l'au-BE à / hé ben on
256		on l'a expliqué> ça>
257	Eana	à cause des voyelles XXX
258	P	oui mais c'est pa : s c'est pa : s l'explication elle est pas complète / J***<

Le comptage se poursuit pour se clore par une évaluation positive du professeur « très bien » (285). Les corrections se font par reformulation (236) puis le découpage de « l'aube » pose un problème ; plusieurs tentatives sont fausses. On sent la pression temporelle car en 239, V*** est interrompue par des élèves qui veulent poursuivre et après une pause c'est un regard de l'enseignante qui indique que c'est bien V*** qui doit reprendre, jusqu'à ce que les participants soient rappelés au respect des tours (249). Dans

l'ensemble de cet échange, les autres élèves sont très présents et V*** peut s'appuyer sur leurs réponses pour vérifier ce qu'elle va avancer. Mais en 254 elle souffle, montrant son désaccord avec cette sur-sollicitation soudaine ; le professeur la recadre gentiment « ouais t'es à l'honneur aujourd'hui : » confirmant l'hypothèse de l'effet observateur.

En fin de séance, l'enseignante a relâché ses incitations à prendre la parole mais insiste encore auprès de V*** pour qu'elle réfléchisse à l'analyse du poème comme les autres :

657 P alors maintenant on passe au thème du: / qui nous intéresse du lyrisme / de
 658 la souffrance / vous allez me relever // les expressions /// des expressions
 659 (7s) qui témoignent de la souffrance de: du: / du père (5s) notamment / les
 660 attitudes physiques (8s) V*** ça va> // V*** tu es capable de faire ça / dépêche-toi (19s)
 661 alors quelles sont les attitudes physiques // qui montrent /// que Victor
 662 Hugo< / souffre< / est très triste

Au cours de cette séance, l'enseignante sélectionne quarante et une fois des élèves pour qu'ils prennent la parole tandis que V*** est sélectionnée douze fois à elle seule ; elle est donc sur-représentée. Le professeur a voulu la solliciter spécialement pour l'observation et on peut supposer que durant d'autres cours avec les mêmes participants, V*** peut rester silencieuse à l'image d'autres EANA dans les classes ordinaires.

3.5. Un contexte favorisant

Enfin, les prises de parole des élèves de troisième en mathématiques (**mathClord/3DRA/18012012**) semblent plus aisées que dans les autres cours du corpus. Les deux EANA interviennent sur des sollicitations de l'enseignante, mais on ne relève ni hésitation, ni violation de tour qui serait à l'origine d'une difficulté pour intervenir en classe. Tout se passe ici comme si les EANA n'étaient pas débutantes :

mathClord/3DRA/18012012

48 P lisez // attentivement
 49 les coordonnées du point / par lequel vous voyez passer la droite
 50 D1 / N***
 51 Eana *un zéro virgule six
 52 P un zéro virgule six / vous écrivez<

 80 P un un /// rédigez-moi la phrase pour D deux // Kh***
 81 Eana D deux passe par le point de coordonnées un un
 82 P écrivez-le

 99 P j'ai // à présent /
 100 observez la droite / D trois // et dites-moi par quelles coordonnées le
 101 point passe / Kh***
 102 Eana un et moins deux
 103 P un / moins deux / écrivez la phrase

Les deux élèves sont sollicitées à plusieurs reprises mais l'effectif de la classe est très limité (sept élèves), ce qui permet à chacun de prendre la parole. En outre, les deux élèves en intégration ont un bon niveau en mathématiques : à la fin du cours le professeur rend un devoir noté réalisé à la maison pour lequel elles ont obtenu seize et quatorze et demi sur vingt. Elles donnent généralement les bonnes réponses que l'enseignante évalue positivement par une reprise et la consigne de noter la réponse à l'écrit. Lorsqu'elles se trompent, l'enseignante ne modifie pas sa manière d'évaluer :

188	P		combien pour Y (20s) combien vaut X de A /
189		N***	
190	Eana	vingt-cinq	
191	P	non / [ton point A	quelles sont ses coordonnées / quatre (4s) donc
192		petit A vaut	
193	Eana	[quatre	
194	P	moins cinq quart / soit moins un virgule vingt-cinq	

Un « non » (191) vient évaluer négativement et le professeur poursuit par un étayage comme pour un élève francophone. D'ailleurs l'EANA n'a pas besoin de cet étayage puisqu'elle réagit immédiatement par une autocorrection et sa nouvelle réponse chevauche l'aide apportée par le professeur (191 et 193).

59	P		donc ici / le A // deuxième ligne sur
60		première ligne / N***	
61	Eana	*zéro virgule cinq sur un	
62	P	articule / zéro virgule cinq [sur>	
63	Eana		[sur un
64	P	un ///	

L'enseignante reprend aussi les défauts de prononciation sans ménagement particulier : « articule » (62). Cela correspond au style de cette enseignante et cette demande n'empêche pas l'élève de participer à nouveau.

Dans ce cours, les prises de parole des EANA se déroulent comme pour les autres élèves ; tout se passe comme si les EANA étaient en position basse (et pas « très basse »). Ce confort appelle plusieurs commentaires.

La séance est consacrée à la correction d'un devoir fait à la maison ; les élèves ont donc déjà réfléchi sur ces exercices : la question du temps de réflexion dont ont besoin les débutants est moins prégnante. La structuration du devoir centre l'attention sur l'écrit car les consignes sont rédigées ; il n'y a donc pas de problème de compréhension de l'oral. Les réponses elles-mêmes sont notées soigneusement.

Le groupe compte un effectif très réduit, ce qui favorise les prises de parole de chacun.

Enfin, le niveau des élèves dans la discipline est un bon moyen de leur donner confiance en leurs capacités à réussir, même s'ils ont encore des difficultés en français (voir la consigne « article »). L'intégration en mathématiques peut donc être très intéressante pour certains élèves, d'autant qu'il s'agit d'une discipline extrêmement valorisée dans notre système scolaire.

On note pourtant l'absence de réponses expansives. Les interventions des EANA se limitent à des résultats de calculs sans un mot supplémentaire. D'ailleurs, elles ne prennent jamais la parole pour faire des commentaires autres que ce qui est strictement demandé par le professeur, c'est-à-dire des achèvements de phrases avec le résultat d'un calcul.

3.6. Des élèves intimidés

D'une manière générale, nous avons vu que l'effet observateur, dans ce qu'il a d'observable, joue essentiellement sur le comportement de l'enseignant. Dans une classe d'accueil, un professeur nous a fait remarquer que la présence d'un observateur peut intimider les élèves, en particulier lorsqu'ils s'agit d'un enseignant de l'équipe. Au début de la séance cela peut modifier momentanément les habitudes interactionnelles du groupe. Dans ce cours de géographie pour classe d'accueil, l'enseignant note une différence dans le comportement des élèves et le signale en aparté :

hgCla/03062013

301 P tu les tétanises // d'habitude ils sont plu : s [geste de la main]

L'atmosphère se détend et en fin de cours ; les élèves ont retrouvé leur naturel qui consiste à prendre la parole sans y être formellement invités par le professeur :

666 P on lève le doigt // là ils sont moins tétanisés / on les retrouve

Nos résultats peuvent donc être modifiés par ce type de facteur, même si l'on retrouve des constantes dans chaque séance.

L'observation des prises de parole des EANA en classe ordinaire montre que certains enseignants ont tendance à solliciter particulièrement les EANA. Les interventions des élèves se révèlent souvent difficiles et ils évitent de répondre. Les étayages des enseignants ne parviennent pas habituellement à réserver une place à un échange prolongé avec les EANA. Les autres participants n'ont pas toujours le sens de l'équité et exercent une pression temporelle en tentant d'intervenir à leur tour. D'autres situations, comme la

présence d'un observateur connu des élèves peuvent également influencer leur comportement interactif. En français, les prises de parole sont rendues difficiles par la teneur des questions posées sur les textes qui relèvent de l'interprétation. En mathématiques, les EANA qui ont des dispositions pour cette discipline peuvent trouver là des conditions favorables à leur valorisation.

Le cours de classe ordinaire qui compte le plus de prise de parole d'une élève débutante est fondé sur une organisation interactionnelle différente des autres. Les élèves étudient par groupes de deux une double page de manuel d'histoire sur la Deuxième Guerre Mondiale avec pour consigne d'étudier les documents afin d'en présenter à la classe des éléments à retenir.

3.7. Les interventions d'une élève allophone dans le cours hgClord/3GR/16012012

Rappelons que les deux élèves occupent 83 % du temps de parole, réparti en 68 % pour l'élève native et 15 % pour l'EANA. L'enseignant intervient essentiellement au début du cours pour expliquer l'objectif de la séance. L'essentiel de l'enregistrement comprend une longue interaction entre une élève native, qui a accepté le rôle de tutrice, et une EANA. Elles ont choisi de travailler ensemble. À la question, pourquoi faire équipe avec une EANA, l'élève native répond qu'elle préfère travailler avec son amie plutôt qu'avec l'un des garçons agités de la classe :

(hors corpus)

-F il vaut mieux travailler avec elles / on leur explique et elles sont intéressées plutôt qu'avec T*** XXX sa place [rires]

Les élèves lisent ensemble des documents pour les comprendre et en tirer les informations capitales ; leurs échanges sont donc orientés par leur objectif premier qui est la compréhension d'écrits.

3.7.1. Des étayages pour la compréhension des écrits

L'élève tutrice est très attentive à tenir son rôle ; pour ce faire elle met sa camarade en situation d'apprentissage et s'assure régulièrement de la bonne compréhension des documents qui sont lus. Son discours est didactique :

hgClord/3GR/16012012

64 -F et quand il dit que refermer la porte au nez aux XXX du midi ça
65 veut dire qu'en fait / y avait beaucoup de queue / et: les gens / y avait
66 plus de demande que ce qui avait de nourriture

67	-Eana	ha ouais
68	-F	ils pouvaient pas donner à tout le monde // <u>t'as compris</u>
69	-Eana	ouais ouais
194	-F	tous les vêtements ils doivent coller l'étoile dessus // le port de l'étoile <u>ça veut dire</u> tu la : / tu la portes sur toi
195		
196	-Eana	ouais d'accord
289	-F	après euh : (6s) les juifs ils sont XXX <u>ça veut dire</u> / répertoriés / ça veut dire qu'ils sont / ils sont placés dans des listes par ordre alphabétiques
290		
291		
321	-F	qu'ils ont pris contre leur volonté / et ben ils ont été : / fusillés / <u>ça veut dire</u> on les a :: / on leur a tiré dessus avec un fusil
322		
323	-Eana	ha ok

Elle explique le contenu des documents comme le montre l'expression récurrente « ça veut dire » et reformule ; elle s'assure de la compréhension avec des formules interrogatives « t'as compris » et multiple les accroches :

73	-F	c'est un prénom un nom de famille / donc euh il dit que la personne elle a fait la la la queue / elle s'est rangée quoi / et:: // et qu'après : / en fait elles se relayent <u>tu vois</u> parce que c'est c'est long // tu dois attendre
74		
75		
76		
188	-F	hm ils étaient obligés hé sinon / y en avait beaucoup qui la mettaient pas hein // on avait regardé <u>tu vois</u>
189		
229	-F	et euh (14s) et euh elle elle a été <u>tu vois</u> étonnée surprise / quand euh sa meilleure amie a été arrêtée / elle était juive
230		
231	-Eana	mais ELLE non
232	-F	si elle aussi // <u>regarde</u> [E lit le texte] juive française
233	-Eana	ha ouais
234	-F	euh /// sa meilleure amie / elle était française / <u>tu vois c'est marqué</u> après
235		

Comme certains enseignants de classe d'accueil, elle utilise des comparaisons avec des notions supposées connues de sa camarade :

103	-Eana	c'est quoi> mandarine>
104	-F	mandarine c'est euh <u>tu sais comme à la cantine</u> / ce qui est un peu
105		comme une orange mais petit
106	-Eana	ha> ok>

L'expression « tu sais comme à la cantine » permet à l'EANA de se référer à des repères de la vie quotidienne du collègue et ainsi de comprendre très facilement l'explication. Sa camarade reformule les expressions qui peuvent poser problème:

73	-F	c'est un prénom un nom de famille / donc euh il dit que la personne elle a fait la la la queue / <u>elle s'est rangée quoi</u> / et:: // et qu'après : / en fait elles se relayent tu vois parce que c'est c'est long // tu dois attendre
74		
75		
76		

Dans cet exemple, l'élève tutrice fait encore référence à une notion du quotidien des collégiens « se ranger » pour expliquer l'expression « faire la queue ». Elle propose de l'aide :

123 -F augmentation des prix XXX parce que si tu sais pas ce que ça
 124 veut dire tu me dis hein je l'explique
 125 -Eana non> mais je sais>

Elle pose des questions de vocabulaire comme le font les enseignants, notamment en histoire-géographie, pour s'assurer de la compréhension du texte. Ces sollicitations ne sont pas toujours utiles parce que sa camarade possède les connaissances requises :

217 -F tu sais ce que ça veut
 218 dire arrestation>
 219 -Eana hein> [ouais c'est bon
 338 -F agression tu sais ce que c'est une agression>
 339 -Eana hm

L'EANA peut même achever une phrase de sa camarade pour montrer non seulement qu'elle comprend mais qu'elle est capable de formuler une explication :

83 -F euh /// après:s // non après ils ont eu du saucisson des sardines // après
 84 ils disent / l'électricité elle est réduite // les grands magasins / ils sont
 85 obligés de fermer boutique / fermer boutique ça veut dire que
 86 -Eana ouais je sais fermer le magasin

Mais elle n'hésite pas à dire qu'elle ignore le sens d'un mot :

49 -F hm tu sais ce que ça veut dire ravitaillement
 50 -Eana hein>
 51 -F ravitaillement tu sais ce que ça veut dire //
 52 -Eana n-non
 53 -F c'es : t / c'est quand on apporte : / à manger
 54 -Eana ah ok
 55 -F tu sais les magasins quand y a plus rien on leur apporte encore à
 56 manger / ben c'est le ravitaillement< // euh et en fait euh le
 57 ravitaillement empire ça veut dire que :: / ils ont du mal à
 58 -Eana ouais ouais
 59 -F à se- à avoir de la nourriture

Dans cet échange, non seulement la tutrice explique le terme « ravitaillement » : « c'est quand on apporte : / à manger », mais elle le met en contexte (55).

Lorsque sa camarade ne connaît pas le sens d'un mot, elle a aussi parfois des difficultés à trouver immédiatement une explication. Bien qu'elle joue un rôle proche de celui de l'enseignant, elle reste une élève de troisième avec des connaissances en cours de construction. Pourtant, elle ne prétend pas tout savoir et reconnaît parfois ses limites :

177 -F à l'école nous avons des
 178 blouses noires / tu sais ce que c'est des blouses
 179 -Eana non
 180 -F c'est :: / là-bas c'était l'uniforme en fait
 181 -Eana ha ok
 182 -F c'était : / une espèce de : tunique je crois bref c'est / c'est l'uniforme
 183 [rires]

Son statut d'élève la met à la fois en position de découvrir le texte et de devoir l'expliquer simultanément. Dans ses interventions, cette double fonction se matérialise par une forme de discours enchâssé, lecture / explication (les lectures sont soulignées) :

197 -F entraînait toute une série d'interdictions du coup comme t'as l'étoile
 198 de juif / t'avais pas le droit d'aller à la piscine pas le droit d'aller au
 199 parc euh
 95 -F beaucoup de temps pour avoir euh leur ration // après plus une seule
 96 chemise / pyjama caleçons bas / ouais y a plus de vêtement hm / et:
 97 au marché noir c'est c'est illégal tu vois c'est pas comme dans les
 98 magasins // et ça se vend:: [rires] plus de cent fois plus que ça valait /
 99 avant (5s)
 175 -F ouais pour celui-là je pense que c'est tout / enfin [rires] ça fait déjà
 176 pas mal // le quatre / alors [E lit le texte] projet Herman c'est son
 177 prénom euh son prénom XXX à l'école nous avons des blouses
 178 noires / tu sais ce que c'est des blouses

Les passages de lecture sont reformulés dans un souci de clarification. Ainsi, on retrouve dans le discours de l'élève native les caractéristiques du discours des professeurs qui multiplient les rôles : meneur de jeu et détenteur du savoir.

Le temps de réflexion est moins court qu'en classe entière puisque les participantes sont au nombre de deux et alternent lecture des documents et explication :

126 -F les prix augmentent / euh:::
 127 (7s)
 128 -Eana il faut attendre trop de temps> pour heu:

Elles peuvent comprendre les textes à leur rythme et réfléchir à leur formulation sans que la pression temporelle soit aussi forte qu'en classe entière.

3.7.2. Favoriser l'expression orale

L'élève débutante accepte également son rôle dans le binôme ; elle tire profit des étayages de sa camarade pour se mettre en position d'acquisition, sans craindre de dire qu'elle ne sait pas :

49 -F hm tu sais ce que ça veut dire ravitaillement
 50 -Eana hein>
 51 -F ravitaillement tu sais ce que ça veut dire //
 52 -Eana n-non

Cette situation dans laquelle un EANA reconnaît une lacune ne s'observe jamais dans les autres enregistrements de classe ordinaire où les élèves francophones posent parfois des questions de vocabulaire, sans que les EANA ne le fassent jamais.

Dans ce contexte, elle peut poser sans crainte des questions de lexique de base :

103	-Eana	c'est quoi> mandarine>
104	-F	mandarine c'est euh tu sais comme à la cantine / ce qui est un peu
105		comme une orange mais petit
106	-Eana	ha> ok>

Cette confiance instaurée permet à l'EANA de prendre en charge son apprentissage ; les risques sont maîtrisés :

203	-Eana	ça veut dire quoi [skar]
204	-F	square c'est un parc
205	-Eana	ha ok

Et si l'on associe cet échange avec l'intervention 271 de l'EANA :

270	-F	en fait oui on les exclut de la société (16s) euh / quoi d'autre encore
271	-Eana	euh jouer dans les [skar] squares

l'ensemble possède les caractéristiques d'une SPA (séquence potentiellement acquisitionnelle) à l'initiative de l'élève non native qui pose une question. Elle a probablement assimilé le terme « square » et sa prononciation car au moment de la synthèse elle est en mesure de le réemployer, avec une courte hésitation auto-corrective « euh jouer dans les [skar] squares ».

Les enseignants savent bien que les élèves, notamment les plus en difficulté, feignent parfois de savoir afin de ne pas être au centre de l'attention. Ici, l'EANA reconnaît ses incompréhensions :

70	-F	// euh (22s) hm hm /// après quand il dit M V c'est les initiales
71		d'une personne /
72	-Eana	ha>
78		donc là ils disent qu'ils se sont relayés / tu
79		vois / relayer tu sais ce que ça veut dire
80	-Eana	hm
81	-F	l'un après l'autre
82	-Eana	ha d'accord

Grâce à cette attitude, elle progresse. En outre, elle pose également des questions sur le contenu :

185	-F	on leur collait
186		des étoiles euh jaunes à la poit- ils étaient obligés de la porter
187	-Eana	c'était obligé>

229	-F	et euh (14s) et euh elle elle a été tu vois étonnée surprise / quand euh
230		sa meilleure amie a été arrêtée / elle était juive
231	-Eana	mais ELLE non
232	-F	si elle aussi // regarde [E lit le texte] juive française
233	-Eana	ha ouais

Elle souhaite mieux comprendre les documents. Grâce à ses questions, elle n'en reste pas à l'acquisition de quelques mots de vocabulaire courant et disciplinaire, elle progresse aussi dans sa perception des notions d'histoire.

Pour la préparation de la prise de parole devant la classe, l'EANA peut hésiter sur la formulation à choisir :

251	-Eana	les juifs sont / on peut dire punis
252	-F	punis>
253	-Eana	ouais
254	-F	euh // pas vraiment c'est pas vraiment punis enfin oui ils sont / si tu
255		veu : x
256	-Eana	c'est pas trop ça
257	-F	ouais mais c'est pas ça :
258	-Eana	je sais pas comment dire

Cet échange prend une tournure de négociation : l'adjectif « punis » ne satisfait pas l'EANA, sans qu'elle parvienne à en trouver un autre. D'ailleurs, l'élève native ne parvient pas non plus à proposer un terme plus adapté. Notons que dans les autres séances du corpus, la négociation, qui est l'une des caractéristiques de la communication exolingue, n'est pas une ressource utilisée, preuve que la communication dans les classes est considérée comme endolingue.

Ici, les élèves peuvent réfléchir ensemble et l'élève tutrice laisse à sa camarade du temps pour formuler sa pensée :

47	F	t'as pas compris
48	-Eana	si j'ai compris mais euh / on peut dire déjà que::: y a plus d'attente

L'obligation d'ajuster ses interventions au jeu des questions / réponses rapides disparaît. La pression temporelle est moins forte qu'en classe entière. C'est le cas aussi pour l'élève native qui prend parfois un temps de réflexion :

433	-Eana	donc on met les gens ils étaient morts
434	-F	donc on met euh (11s) bombardement (11s)
435	-Eana	et dans les caves y avait que des cadavres euh
436	-F	hm / beaucoup de morts

Deux fois onze secondes de silence entrecoupent la même phrase ; de telles pauses seraient impossibles en classe entière, notamment lorsque l'on est interrogé par le professeur.

Après avoir lu tous les documents, la tutrice encourage sa camarade à participer à l'élaboration de l'exposé :

- 109 -F tu veux en dire quelques-uns
110 -Eana j'sais pas y a
111 -F c'est pas grave
112 -Eana d'abord y a : / y a peu de : / si tu veux on commence par les trucs
113 comme les aliments>
114 -F oui
115 -Eana donc je peux dire les aliments / les vêtements aussi /// ben / on peut
116 dire que les magasins manquent de XXX (15s)
117 -F après>
118 -Eana après XXX à la fois d'acheter / je sais pas XXX cher
119 -F oui / c'est ça

Elle laisse le temps, rassure « c'est pas grave » (111) et après un court temps de réflexion, l'EANA est en mesure de faire des propositions (112) qui sont acceptées par sa camarade sans que celle-ci reprenne la parole pour poursuivre. Elle la laisse continuer (115) et même réfléchir quinze secondes (116), elle l'encourage « après> » (117), ce qui lui permet de compléter sa réponse sans être interrompue à aucun moment. On retrouve le même procédé à plusieurs reprises :

- 134 -Eana on peut dire que XXX
135 -F aprè:s
136 -Eana // chaque personne ne peut pas avoir les cent grammes non> / les
137 allemands je pense

163 -Eana ha et l'électricité aussi qui réduit
164 -F hm
165 -Eana et les magasins aussi qui sont obligés de fermer

C'est ainsi que les deux élèves parviennent à construire des échanges prolongés. Cet encouragement à prendre la parole pour faire des propositions se fait sans évaluation ; il est soutenu par une simple incitation avec l'adverbe « après » qui laisse toute liberté pour poursuivre et sous-tend une possibilité de prendre le temps de la réflexion. Cette élève montre une capacité réelle à laisser la parole à sa camarade ; elle ne se pose pas en détenteur du savoir au moment de la construction de la synthèse. Nous verrons ci-dessous que l'enseignante du corpus qui permet largement à ses élèves de réaliser les interventions expansives utilise également cette technique.

Après avoir fait elle-même quelques propositions, elle relance sa camarade :

- 293 -F si t'en vois d'autres tu peux me le dire aussi // c'est c'est pas faux
294 hein ce que tu me dis / tu m'as dit que des trucs XXX

Ce faisant, elle s'assure de prendre vraiment en compte les idées de sa camarade :

- 299 -F hm /// donc on va mettre ce que tu viens de me dire

Jusqu'au bout de l'enregistrement, elle tiendra ce rôle d'encouragement et suggère finalement que l'EANA prenne la parole aussi pour l'exposé :

402 -F si t'as compris tu vas pouvoir parler toi aussi

Grâce à ces aménagements, l'EANA peut participer réellement à l'activité ; elle explique à son tour, réalisant des interventions expansives :

100 -Eana dans les hôtels y a que de la salade des trucs comme ça

Les échanges sont donc co-construits en complémentarité avec sa camarade native comme dans l'échange suivant :

92 -F queue interminable pour toucher pomme de terre euh ou lait
93 ça veut dire euh
94 -Eana mettre beaucoup de temps pour euh
95 -Eana beaucoup de temps
96 -F beaucoup de temps pour avoir euh leur ration

À la suite de l'hésitation de l'élève tutrice pour reformuler l'expression « queue interminable », sa camarade propose « beaucoup de temps ». Le syntagme est repris par l'élève native qui, compte tenu de ses compétences, aurait pu trouver une formule dans un niveau de langue plus élevé ; on observe ici une réelle participation de l'EANA qui est bien acceptée et même reprise.

Les échanges construits en complémentarité portent également sur le contenu exploré par les élèves, comme le montre l'exemple suivant :

239 -E et en fait ils allaient toquer chez eux après euh / pour les
240 arrêter (6s) donc euh
241 -Eana [ils se cachaient
242 -F [pour pas se faire arrêter / il se cachaient ou ils s'enfuyaient
243 -Eana euh
244 -F dans d'autres pays euh c'est en Amérique
245 -Eana pour ne pas
246 -F ouais pour pas- parce qu'en fait dans toute l'Europe quasiment elle
247 était tenue par les / les nazi après-

Chacune avance des idées, des termes, même si l'élève native intervient plus longuement.

L'EANA profite des hésitations et des pauses de sa camarade pour intervenir :

317 -F quelqu'un a tué un soldat allemand // et / une mesure de répression
318 c'est pour punir ce crime / punir ce crime : /// euh les o- les otages
319 donc les gens qu'ils on : t
320 -Eana qu'ils ont pris
321 -F qu'ils ont pris contre leur volonté / et ben ils ont été : / fusillés

Les prises de parole de l'EANA sont brèves mais strictement insérées dans le discours de l'élève native, à l'image des échanges didactiques entre l'enseignant et les élèves. Jusqu'à

la fin de la préparation, ces deux élèves fonctionnent sur ce modèle, ce qui constitue un excellent entraînement à la prise de parole pour l'EANA :

405	-Eana	XXX un assassinat
406	-F	hm j'ai mis euh punition de l'otage et XXX assassinat /// euh ///
407	-Eana	et sabotage
408	-F	ouais / et sabotage (5s) j'ai oublié euh / agression (18s) je crois que
409		là on a tout dit
410	-Eana	ouais

Les différents étayages et techniques utilisés dans cet enregistrement par les deux élèves permettent de remarquer que ce n'est pas la discipline histoire-géographie qui permet à l'EANA de jouer un vrai rôle interactif, mais bien le contexte instauré, autrement dit le type d'activité et le nombre de participants.

Notons néanmoins que les qualités de l'élève native en termes de pédagogie sont à l'origine de l'accomplissement de ces échanges : son discours est didactique, elle explique, rassure, utilise des références proches de l'élève, laisse le temps de réflexion et de formulation. En conséquence, l'EANA peut participer activement, prendre le temps de la réflexion, reconnaître ses limites. Le travail en binôme permet de tester des formulations approximatives sans risques pour la face. L'ensemble de ces procédés favorise donc la prise de parole de l'élève en position basse, mais également l'acquisition, tant de la langue que des concepts disciplinaires.

Ce cas particulier de séance organisée autour d'un travail en groupe montre que cette formule est extrêmement efficace pour donner la parole aux élèves débutants en modifiant leur position dans la hiérarchie des places interactionnelles. Reste à observer quels sont les autres éléments facilitateurs, notamment dans les séances plus courantes en classe entière.

4. Quels sont les facteurs favorisant la prise de parole des élèves dans le corpus ?

La grande majorité des séances qui constituent notre corpus sont organisées selon un contexte interactif plus classique que le cours d'histoire que nous venons d'analyser. Dans les lignes qui suivent, nous présentons les éléments qui semblent favoriser l'allongement des interventions des élèves et l'apparition de séquences étendues dans ces situations didactiques.

4.1. Influence du questionnement de l'enseignant : formuler des hypothèses en cours de français

Les cours de français consacrés à l'analyse de textes littéraires semblent propices à un questionnement ouvert qui demande aux élèves des réponses expansives. Les questions du type « de quoi parle ce texte » ou « qu'est-ce que vous avez compris » supposent des réponses qui dépassent un ou deux mots afin de proposer une idée et pas seulement un mot de vocabulaire. Plusieurs exemples sont réunis dans l'extrait consacré à la lecture du portrait du personnage principal de *La Disparition* en classe d'accueil :

frCla/19102011

31 P alo:rs / de quoi> parle ce texte

Le professeur débute par un questionnement très général après la lecture du texte afin d'offrir aux élèves la possibilité de choisir le point sur lequel ils vont répondre. L'accent est mis sur ce que l'on comprend, et non sur les points de difficulté, ce qui permet de déclencher les interventions :

45 P alors de quoi parle ce texte hein de quoi parle ce texte / euh de quoi
46 parle ce texte F***
47 G une fille
48 P oui> / une fille> oui> / et que fait cette fille euh E***>
49 G c'est un garçon qui dit que a une nouvelle fille dans la classe>

Les élèves répondent donc librement, ici une élève choisit de lancer un premier élément de réponse sous la forme d'un thème « une fille » (47). L'enseignante se saisit de cet élément et demande un complément d'information « et que fait cette fille » (48). À la question répond un énoncé long de treize mots, qui dépasse largement la moyenne des interventions d'élèves en classe d'accueil. L'enseignante poursuit en précisant le questionnement :

59 P est-ce que vous avez compris pourquoi aucun élève pourquoi est-ce
60 que aucun élève ne lui parle / M*** tu as compris>
61 G non
62 F madame peut-être parce-
63 P chut chut alors euh lève la main Ma*** / oui Ma***>
64 -F peut-être parce que: ils ils regardent elle et elle est trop be:lle comme ça
65 P alors les autres ne lui parlent pas parce qu'ils la trouvent trop belle>
66 c'est ce que tu penses / on vérifiera tout à l'heure [à l'aide du texte]

Le professeur sélectionne un garçon qui ne lève pas le doigt ; sa réponse est négative, il ne comprend pas l'aspect du texte soulevé « pourquoi est-ce que aucun élève ne lui parle » (59-60). Après un recadrage pour le respect des tours, une élève prend la parole pour émettre une hypothèse (64) accueillie comme telle par l'enseignante qui est ouverte aux propositions d'interprétation « c'est ce que tu penses » (66) sans l'infirmier ni la

confirmer : « on vérifiera tout à l'heure [à l'aide du texte] » (66). Dans cet échange, le texte constitue la référence ; la parole de l'enseignante n'est qu'une médiation.

Une liberté de parole est instaurée par les questions ouvertes et par cette absence d'évaluation des réponses ; il est possible de réfléchir ensemble au sens du texte et l'enseignante n'attend pas de réponse définitive et uniforme.

Dès la classe d'accueil, la fréquentation de textes simples peut donc donner lieu à une initiation à la lecture interprétative telle qu'elle est pratiquée dans les cours de français de collège. Les questions ouvertes permettent le développement d'échanges longs auxquels plusieurs élèves participent en apportant un élément de réponse ; c'est un « polylogue », une construction interactive de la compréhension du texte. Les réponses se multiplient, alors même que l'enseignante a posé une seule question :

89	P	euh ::: alors qu'est ce que vous avez compris aussi d'autres dans le
90		texte hein le garçon qui raconte
91	F	madame
92	P	euh R***
93	-F	elle n'a pas parlé avec personne
94	P	oui> hein> la nouvelle n'a parlé à /
95	Cl	[personne
96	P	[personne
97	G	madame
98	P	heu E*** et après D***
99	G	il l'a trouvée très jolie
100	P	oui> le garçon l'a trouvée très jolie
101	G	madame / elle était pas très grande elle était XXX elle avait les
102		cheveux bouclés comme les comme des cou-ronnes
103	P	comme une couronne ou : i hein alors effectivement elle est pas très
104		grande (6s) oui
105	F	madame
106	P	elle a les cheveux bouclés
107	-F	elle a
108	P	Ar***
109	-F	elle a des yeux des grands yeux clairs
110	P	oui> elle a des grANDs yeux clairs

La question initiale engendre plusieurs interventions d'élèves (93, 99, 101, 109). Ce résultat est rendu possible par l'association de deux procédés : une question ouverte et l'absence de nouveau questionnement à la suite de la réponse d'un élève. On remarque que le système classique question-réponse-évaluation n'ouvre pas de manière systématique sur un nouveau questionnement : l'enseignant évalue « oui », reprend la réponse et marque une pause (104) ; ce procédé (la pause après évaluation positive) favorise les échanges longs en signifiant aux élèves que le professeur attend un approfondissement et que le temps de la réflexion est accordé.

Grâce aux réponses variées des élèves, de nouveaux éléments apparaissent progressivement quant à la description du personnage « elle a des yeux des grands yeux clairs » (109). L'intervention est évaluée positivement et l'enseignante qui anticipe les questions de vocabulaire, demande d'expliquer le sens du mot « clair » par des exemples concrets dans la classe :

110	P	oui> elle a des grANDs yeux clairs QUI a des yeux clairs dans la classe
111	Cl	An***
112	G	O***
113	P	An*** / O***
114	F	et O***
115	P	et euh M*** / hein y a trois élèves qui ont les yeux clairs
116	F	clairs> c'est quoi<
117	P	clairs c'est-à-dire c'est-à-dire de quelle couleur>

Plusieurs élèves connaissent le sens de l'adjectif mais l'une d'entre eux interroge « clairs> c'est quoi< » (116). Dans cette classe, les élèves ne craignent pas de montrer qu'ils n'ont pas compris un mot et posent volontiers des questions. Son interrogation découle d'ailleurs directement d'une intervention d'une camarade (109) qui parle des yeux du personnage décrit. L'enseignant relance les élèves en leur demandant de répondre « clairs c'est-à-dire c'est-à-dire de quelle couleur> » (117). Ce cours se caractérise par une circulation de la parole entre élèves ; les réponses des uns engendrent de nouvelles questions que l'enseignante renvoie à la classe.

Les autres professeurs de français du corpus qui travaillent en classe ordinaire sur un texte littéraire ont un comportement interactionnel comparable, comme ci-dessous après la lecture de l'incipit de *La Vendetta* :

frClord/3/14112011

149	P	alors vos impression:s vos question:s / problèmes de compréhension
223	P	d'autres questions quelles sont vos impressions sur ce
224		début // qu'est-ce que ça vous inspire ce début / allez pas toujours
225		les mêmes hein c'est toujours les mêmes qui participent
226	G	en fait j'ai pas compris / y a un couple et un enfant là>
252	P	qu'est-ce qu'on peut dire d'autre
253		encore sur ce début S***
254	G	ben que la famille s'est déplacée d'Italie pour préparer une vendetta
255	P	donc toi tu imagines que cette famille s'est déplacée d'Italie pour
256		préparer une vendetta< / qu'est-ce qui te fait penser à ça

L'enseignante demande à plusieurs reprises aux élèves d'exprimer leurs impressions. Ce type de sollicitation laisse un espace ouvert aux élèves pour exprimer leur incompréhension « en fait j'ai pas compris » (226). Ils expriment leurs difficultés et font

avancer la compréhension du texte en groupe. En réalité, on s'aperçoit que l'élève demande une simple confirmation puisque sa question contient la réponse « y a un couple et un enfant là> » (226). Les élèves sont placés en position de faire des hypothèses (254) que l'enseignante accueille également avec ouverture, sans se montrer détentrice du sens du texte ; elle reçoit les hypothèses sans les évaluer (255) en demandant des justifications « qu'est-ce qui te fait penser à ça » (256) qui encouragent les élèves à fouiller le texte. Après avoir recueilli les réactions et les questions sur la lecture du texte, l'enseignante oriente son questionnement pour guider la réflexion des élèves dans le sens de sa planification.

frClord/3/14112011

- | | | |
|-----|---|---|
| 276 | P | pourquoi je vous ai passé le document là / le premier |
| 277 | G | parce que c'est historique |
| 278 | P | oui |
| 279 | G | c'est un roman réaliste |
| 280 | P | alors c'est un roman réaliste / quels sont les éléments réalistes euh |
| 281 | | dans ce début |
| 296 | P | [pourquoi on a l'impression que ça a réellement existé |

Le professeur demande des relevés afin de guider les élèves « quels sont les éléments réalistes euh dans ce début » (281) de manière à relier leurs premières impressions de lecture aux aspects formels.

Pour mettre en place ce mode de questionnement, les élèves doivent découvrir le texte avec l'enseignant. La présence d'un document écrit qui présente des questions pré-élaborées (comme dans le cours **frCla/2/15112011**) ne permet pas la spontanéité relevée dans ces quelques exemples. Les interventions d'élèves les plus longues du corpus sont regroupées dans la séance consacrée au poème de V. Hugo. Dans la première partie du cours, les questions sont très ouvertes car l'enseignante interroge les élèves sur leurs sensations, plus que sur des savoirs ; la lecture d'un poème est abordée avant tout comme une émotion :

frClord/4/29052012

- | | | |
|-----|---|--|
| 139 | P | ALORS / première euh réaction // par rapport aux autres par |
| 140 | | exemple / c'est beau> |
| 156 | P | oui ça émeut< / pourquoi> |
| 176 | P | V***> /// qu'est-ce que ça évoque pour toi // par rapport à l'histoire |
| 177 | | euh les circonstances // d'écriture du poème // ça te fait quelque |
| 178 | | chose> |

De nombreuses interventions d'élèves sont assez courtes parce que la parole est libre (beaucoup d'élèves interviennent sans être sélectionnés) : ils répondent un mot, reprennent

une réponse d'un camarade, font des relevés, comptent les syllabes, s'exclament. Mais la longueur moyenne des interventions des élèves est de 5,39 mots, ce qui est le deuxième score le plus élevé du corpus. Certaines interventions sont très longues, malgré la pression pour la sélection, telles ces deux réponses qui s'enchaînent et totalisent quarante-huit et dix-huit mots :

156	P	oui ça émeut< / pourquoi>
157	-F	ben parce que / fin: / il parle de sa fille qui est morte et que: que: ben
158		même si elle est morte / il veut toujours être là près d'elle / c'est pas
159		parce qu'elle est morte que qu'il va plus penser à elle qu'il va plus
160		être là pour elle
161	F	sa présence est toujours à ses côtés en fait et puis il la sent toujours à
162		côté d'elle
163	(4s)	

Ces interprétations ne sont pas suivies d'une intervention d'évaluation du professeur ; on laisse aux élèves une liberté d'expression non soumise à un jugement et une responsabilité dans la construction des échanges. Malgré la pression temporelle, des temps de réflexion sont aménagés (163) et respectés par les participants, avant que l'enseignant pose une nouvelle question d'interprétation qui donne lieu à plusieurs tentatives de réponse :

164	P	donc qu'est-ce que c'est le poème euh pour Victor Hugo / LE / poème
165	F	ah
166	P	l- les mots le texte
167	-F	un mode d'expression
168	P	oui / c'est une / oui / une façon de de s'exprimer
169	F	c'est celui-là en particulier c'est c'est un poème qui s'adresse à
170		quelqu'un qui était
171	G	là
172	-F	oui voilà qui était là / en chair et en os / donc il lui parle également il
173		s'exprime à travers ce poème / il lui dit à quel point elle lui manque
174		et:: qu'il aimerait qu'elle soit près d'elle / enfin NON / qu'il aimerait
175		qu'elle soit près de lui

Trois élèves avancent des réponses (167, 169, 171) qui servent d'appui à une longue intervention de quarante-six mots inspirée des réflexions de ses camarades ; l'élève va jusqu'à reprendre les termes prononcés « oui voilà qui était là » (172), dans un énoncé construit à trois (170, 171, 172).

Au cours du déroulé chronologique de la séance, le questionnement de l'enseignante se fait plus précis, elle guide les élèves dans sa planification. On explique, par exemple, la date d'écriture par rapport à la mort de Léopoldine :

frClord/4/29052012

187	P	faut expliquer les questions alors euh regardez ces deux dates mille
188		huit cent quarante-sept mi : mille huit cent cinquante-six / qu'est-ce
189		que c'est mille huit cent cinquante six
190	G	XXX
191	F	dix-septième siècle

192	P	bon S*** stop
193	F	c'est la date où le recueil a été : publié
194	P	très bien / et mille huit cent quarante-sept
195	-F	c'est la date où le poème a été écrit
196	P	et le jour / regardez
197	-F	le jour c'est la veille de l'anniversaire de la [mort de sa fille

Bien que la question soit plus technique que les précédentes, les interventions des élèves ne sont pas plus réduites ; la réponse 197 compte treize mots, ce qui est déjà supérieur à la moyenne et peut être considérée comme une intervention longue.

Les élèves vont jusqu'à formuler des explications sur l'interprétation du poème comme dans l'intervention 389-392 qui compte cinquante-deux mots :

382	P	très bien (16s) alors quand il dit ça qu'est-ce qu'il fait< / Victor Hugo
383	G	ben il
384	P	vois-tu je sais que tu m'attends /// B***
385	G	il vient tout le temps le même jour
386	G	ben un truc
387	Cl	[rires] (7s)
388	P	chut
389	F	en fait pour lui euh / enfin lui il sait que / qu'elle est décédée> / qui-
390		qu'il y croit en parlant mais je veux dire / y sait qu'elle est toujours
391		là avec lui / donc elle / pour lui enfin elle est morte mais elle est
392		toujours euh en vie / donc euh y va- elle l'attend
393	Cl	[bavardages] (5s)
394	F	en fait il est toujours présent / pour elle
395	Cl	[bavardages] (3s)
396	F	son âme n'est pas morte
397	Cl	[bavardages] (4s)
398	P	oui

Cette liberté de parole entraîne des interventions longues et des échanges prolongés. On est loin ici de l'IRE : l'enseignante pose une question d'interprétation littéraire « quand il dit ça qu'est-ce qu'il fait< / Victor Hugo » (382) qui ouvre un échange entre plusieurs participants ; le professeur sélectionne un élève B***. Celui-ci peut donner sa réponse (385) puis d'autres camarades interviennent dont une jeune fille qui réalise une intervention de cinquante-deux mots ; elle semble réfléchir à voix haute, car elle multiplie les marqueurs d'hésitation « en fait », « euh », « enfin », « je veux dire », dans un style très oral propre à la pensée en train d'être formulée. Pourtant, elle n'est pas interrompue, ses camarades écoutent l'idée en construction et une autre élève la reformule de façon plus structurée « en fait il est toujours présent / pour elle » (394), idée qui est encore reformulée par une autre élève « son âme n'est pas morte » (396). On note les silences de l'enseignante entre ces trois interventions complémentaires de cinq, trois et quatre secondes, qui sont occupées par des bavardages mais que l'on peut considérer comme des

espaces de liberté de parole pour les élèves ; elle laisse la possibilité d'exprimer d'autres interprétations qui pourraient naître des interventions précédentes, des idées qui viendraient prolonger encore cet échange et approfondir la réflexion sur le poème, sans intervention de l'enseignante.

Ce type de questionnement ouvert aux impressions des élèves est caractéristique des cours de littérature puisqu'on retrouve le même schéma de questionnement dans les cours de français du corpus qui sont organisés autour d'un texte que les élèves découvrent avec l'enseignant sans planification cadrée par un document écrit (**frCla/19102011**, **frClord/3/14112011** et **frClord/4/29052012**).

4.2. Les évaluations des interventions des élèves

Un autre facteur favorisant les interventions longues des élèves concerne non plus les questions des enseignants mais les réactions aux interventions des élèves. La prolongation des échanges tient en partie à cette réaction/évaluation de la réponse donnée, comme nous l'avons vu dans la séance sur *La Disparition* (**frCla/19102011**) : les évaluations sont presque toujours positives, elles prennent la forme de reprise ou de reformulation, et sont directement suivies d'une nouvelle sélection ou d'un « oui » d'ouverture signifiant l'attente d'une nouvelle réponse, comme en 51 et 54 :

frCla/19102011

48	P	et que fait cette fille euh E***>
49	G	c'est un garçon qui dit que a une nouvelle fille dans la classe
50	P	oui // c'est un garçon qui dit qu'il y a une nouvelle fille qui raconte
51		hein qu'il y a une nouvelle fille dans la classe / Y***
52	G	c'est un garçon qui qui raconte d'une fi-fille qui vient chez chez à la
53		à la classe
54	P	dans la classe oui>

L'enseignante reprend et reformule légèrement la longue intervention de l'élève (49-51), elle opère une nouvelle sélection de Y*** qui répond lui aussi longuement (dix-huit mots). À la fin de cet extrait, l'enseignante reformule le complément de temps car l'élève n'a pas su choisir la préposition adéquate, mais l'acceptation ainsi exprimée est renforcée par un « oui » d'ouverture à la poursuite. L'intonation joue également un rôle dans cette impression d'inachevé qui engage les élèves à poursuivre. Dans l'ensemble du segment, les corrections se font par évaluation positive suivie d'une reformulation :

99	G	il l'a trouvée très jolie
100	P	oui> le garçon l'a trouvée très jolie

93	-F	elle n'a pas parlé avec personne
94	P	oui> hein> la nouvelle n'a parlé à /
95	Cl	[personne
96	P	[personne

D'autres enseignants de français utilisent ce procédé de demande de complément par exemple dans l'étude de « Demain, dès l'aube... » :

frClord/4/29052012

775	P	tais-toi /// euh :: l'or du soir qui tombe / qu'est-ce que c'est>
776	F	je sais pas / AH OUI le soleil qui se couche
777	P	tu vois> c'est / très bien> // comment on dit
778	-F	euh le coucher du soleil
779	P	encore
780	F	le crépuscule

Le professeur pose une question de vocabulaire « l'or du soir qui tombe / qu'est-ce que c'est> » (775), à laquelle l'élève ne trouve pas de réponse immédiate « je sais pas » (776). Mais après une seconde de réflexion, elle exprime sa réponse sous une forme non aboutie « le soleil qui se couche » (776) ; le professeur évalue positivement et demande une précision de vocabulaire « tu vois> c'est / très bien> // comment on dit » (777). L'élève améliore sa réponse « le coucher du soleil » (778) mais l'expression est encore imprécise. Sans évaluer négativement, l'enseignante laisse aux élèves un temps de réflexion, se refusant à étayer davantage et c'est avec l'adverbe « encore » (779) qu'elle exprime son encouragement à la réflexion. Avec ce simple adverbe et l'absence de domination dans les échanges, cette enseignante se positionne non comme détentrice du savoir, comme un guide qui enseigne une attitude réflexive.

Ainsi les enseignants qui évaluent positivement, avec ou sans reprise, et qui encouragent immédiatement à l'expression d'un complément de réponse, par leur silence, par un mot d'encouragement à l'expression, par un signal d'écoute, permettent aux élèves d'assumer leurs prises de parole et de disposer de temps pour la formulation. Contrairement aux professeurs d'histoire-géographie, les professeurs de français donnent peu d'explication à la suite des réponses des élèves, ils ne glosent pas autour du mot attendu. Cet effacement du professeur engendre des prises de parole expansives des élèves : ils expliquent, ils peuvent poursuivre la réflexion puisque le champ est libre.

4.3. L'absence d'évaluation de la forme

La centration sur la communication, autrement dit sur le fond et non sur la forme, est un autre un point commun aux enseignants qui obtiennent les prises de parole les plus expansives. C'est également une caractéristique des enseignantes de français qui font parler les élèves sur des textes littéraires. Dans la séance de lecture de *La Vendetta*, le professeur ne reformule pas les réponses des élèves mais les évaluations positives prennent la forme de reprises quasi systématiques :

frClord/3/14112011

296	P	[pourquoi on a l'impression que ça a réellement existé
297	G	parce que
298	G	il euh il des- des-
299	P	il décrit
300	-G	il décrit les personnes
301	P	il décrit les personnes précisément / et:: alors dans ce qu'elle vient
302		de lire il a pas encore décrit des personnes

L'enseignante aide à la formulation lorsque l'élève hésite (298-299) mais n'attend pas de réponses normées ; le fond est plus important, on recherche l'interprétation du texte. Le modèle syntaxique de l'écrit ne domine pas les échanges qui sont libérés de la contrainte formelle.

Au moment des lectures de leurs écrits par les élèves à la fin de la séance, l'enseignante ne reformule pas davantage, elle évalue et guide :

frClord/3/14112011

829	P	d'accord c'est une possibilité / alors il vira : / euh : j- j'emploierais
830		pas ce mot
831	F	licencier
832	P	licencier / renvoyer / congédier / et puis tu me le mets au plus-que-
833		parfait aussi
834	-F	avait viré
835	P	il avait / non pas viré / viré c'est familier // tu peux pas mettre un
836		niveau familier [dans Balzac
837	F	[il avait renvoyé
838	P	alors licencier : c'est pas tout à fai : t le bon terme c'est congédier /
839		renvoyer

Dans son étayage, le professeur ne donne pas de formule toute faite à l'élève pour remplacer son terme familier « il vira ». Elle explique pourquoi le verbe ne convient pas (835) et propose des substitutions à l'infinitif que l'élève devra conjuguer. Ce dernier reste au centre de la tâche à effectuer sans que l'enseignante impose un savoir non négociable.

Les professeurs, notamment en classe d'accueil, peuvent se montrer extrêmement tolérants face aux écarts par rapport à la norme. Rappelons l'exemple (cité p. 490) du verbe

« sommer » apparu dans un cours de mathématiques lors d'un rappel de vocabulaire des opérations de base :

mathCla/11042013

106	P	oui ben le plus comment ça s'appelle
107	G	multiplition
108	F	multiplication
109	G	sommer
110	P	oui sommer / comment on dit en français sommer /
111		a-ddi- [tio-nner //

Au moment de trouver le verbe additionner, un élève part du substantif « somme » pour construire le verbe « sommer ». Le terme existe en français mais n'est jamais employé au niveau du collège. Le professeur accepte et reprend le verbe ainsi construit en évaluant positivement sans même signaler que le mot n'est pas usité.

4.4. Quel type d'activité ou de document d'appui favorise les questions ouvertes et la formulation d'hypothèses ?

Nous avons vu que l'analyse des textes littéraires favorise l'expression des élèves dans la mesure où ils sont découverts en compagnie de l'enseignant : les questions de compréhension n'appellent pas de réponses uniques, on peut ainsi réfléchir à l'interprétation. À un moindre niveau, les documents proposés à l'étude en histoire-géographie engendrent des questionnements ouverts. Dans cette discipline, bien que les résultats chiffrés aient indiqué que les interventions des élèves y étaient particulièrement courtes, lors de l'analyse de documents, les enseignants posent eux aussi des questions d'interprétation :

hgCla/03062013

150	P	qu'est-ce qu'on peut dire
443	G	euh : / quelle différence / ces immeubles ont-ils / avec ceux / la /
444		première / photographie
445	P	bon / on va essayer de le traduire de façon simple / je veux que vous
446		me parliez de CES immeubles-là // ok / par rapport à ceux-là / c'est
447		quoi> la différence / est-ce qu'ils sont pareils> / est-ce qu'on peut
448		parler là de gratte-ciel> / qu'est-ce que vous pouvez dire> / de façon
449		simple> / Ge***> // allez Ge***
664	P	qu'est-ce que l'on voit sur cette photographie

Les questions s'intègrent dans la planification du professeur mais elles peuvent donner lieu à des réponses diverses. Néanmoins, le deuxième extrait montre que c'est le discours de

l'enseignant, développant et reformulant la question, qui rétrécit parfois les possibilités de réponses expansives.

D'ailleurs, dans le cours d'histoire en classe de quatrième, l'enseignant obtient des réponses plus longues dès que les élèves sont interrogés au sujet du document lu, la lettre de Napoléon Bonaparte à son frère Jérôme :

hgClord/4/05022012

312	P	à quoi ça ressemble là le début de cette lettre /
313		avant le mois de janvier / vous devez avoir / hein euh il faut que les
314		individus euh :: euh soient justement considérés / par / leur mérite et
315		cetera / il faut il faut vous devez / ça ressemble à quoi ça / euh N***
316	G	Napoléon il veut contrôler tout
317	P	oui mais par par l'intermédiaire de son frère là / avec ce ton / vous
318		devez il faut / M***
319	G	on dirait il parle de roi à un autre roi qui connaît pas très bien
320	P	ha mais tu sais que de roi à un autre roi il n'emploierait pas ce terme
321		hein vous devez il faut / parce qu'il serait un roi à un autre roi il
322		serait dans une situation égale euh D***
323	F	moi je voulais dire que c'est un ordre

Les questions formulées par l'enseignant restent plus longues que celles des cours de français, mais le document d'appui permet aux élèves de faire des hypothèses « on dirait » (319), « moi je voulais dire que » (323), d'expliquer leur pensée sans être limités à des interventions pour montrer leur savoir.

Les questions d'interprétation encouragent donc l'expression des élèves, mais d'autres aspects peuvent favoriser le confort interactif des élèves.

4.5. Les signes du confort interactif :

4.5.1. Quand les questions viennent des élèves

Lorsque les élèves posent eux-mêmes des questions d'interprétation ou expriment leur incompréhension sur un aspect du texte étudié en cours de français, les interventions sont plus longues que la moyenne observée. Si un élève se sent libre de poser une question ou de dire qu'il n'a pas compris sans mettre en danger sa face, il envoie un signe de confort interactif :

frClord/4/29052012

202	G	madame / y a un truc que j'ai pas compris
203	P	des quatrains
204	-G	c'est que / il a // sa fille elle est morte le quatre septembre>
205	P	oui
206	-G	et alors comment ça se fait qu'il a écrit ça / le trois septembre
207	F	c'est pas [la même année
208	F	[c'est pas la même année / c'est mille huit cent t- quarante-trois
209	Cl	XXX (1s)
210	P	quatre ans après

Dans cet exemple, ce sont deux élèves qui répondent à la question de leur camarade par une phrase courte « c'est pas [la même année] » (207) et par une intervention expansive « c'est pas la même année / c'est mille huit cent t- quarante-trois » (208). Le confort interactif ressenti par les participants a donc une influence sur l'activité discursive. Les élèves commentent, interrogent, répondent et l'enseignante n'intervient qu'à la fin - comme simple meneur de jeu - pour confirmer en 210 « quatre ans après ».

Le nombre de questions formulées par des élèves permet également d'évaluer le confort interactif. Dans le cours de classe d'accueil sur le texte *La Disparition*, les élèves posent quatre questions en treize minutes d'enregistrement, signe qu'ils n'ont pas de réticence à montrer leurs lacunes :

frCla/19102011

118	F	clairs> c'est quoi<
149	F	madame c'est quoi la peau
189	F	c'est quoi voix
232	F	roman>

Dans le cours de français sur *La Vendetta* les interventions les plus longues correspondent aux questions posées à l'initiative des élèves :

frClord/3/14112011

670	-G	en parlant de : Napoléon euh Napoléon il a pas de :: enfin euh
671		personne euh ::: / comment est-ce que je peux dire / comment
672		expliquer ça
673	(9s)	
674	F	je vois pas s'il vous plaît
675	P	je vois pas ce que tu veux dire / [rire] désolée
676	-G	par exemple / est-ce que est-ce que une personne maintenant peut
677		dire comme quoi son ancêtre c'était Napoléon
678	P	ha : tu veux savoir s'il a une descendance
678	-G	vOilà une descendance

L'intervention du garçon est très hésitante mais il parvient à trouver un espace pour s'exprimer et bien que sa question ne soit pas formellement aboutie, il n'hésite pas à prendre la parole longuement et à donner un exemple pour tenter d'expliquer son interrogation (676-677). D'autres élèves posent des questions d'histoire en lien avec le texte :

770	-F	madame / la campagne d'Italie c'est quoi
-----	----	--

Mais la majorité des questions d'élèves portent sur le vocabulaire ; elles interviennent pendant les cours de français dans lesquels les élèves s'expriment le plus :

frClord/3/14112011

629 F madame côtoient ça veut dire que:

Et les élèves se répondent parfois entre eux :

842 F ça veut dire quoi congédier madame
843 F renvoyer

frClord/4/05062012

25 G ça veut dire quoi madame badine
26 P [on ne rigole pas avec l'amour
27 F [rigole

4.5.2. Quand on ose dire qu'on ne sait pas

L'un des signes de confort interactionnel observable est la liberté à intervenir pour dire qu'on ne sait pas ou que l'on ne comprend pas quelque chose, sans sentiment de mettre en danger sa face. Ce comportement verbal s'observe dans les cours où les règles d'alternance sont respectées ainsi que dans ceux où la parole des élèves est une priorité. En cours de mathématiques en classe d'accueil niveau 2, le confort instauré permet également de reconnaître à partir de quel moment l'on ne sait plus :

mathCla/2/15112011

474 P alors dix-huit il est divisible par trois < // alors pourquoi ce n'est pas divisible [par trois >
475
476 G [parce que :: la somme de : ses chiffres / est :: est
477 comment dire
478 P parce que la somme de ses chiffres
479 -G de ses chiffres / c'est pas divisible par trois je sais pas là
480 P n'est pas divisible par trois
481 -G ouais

Ici l'élève exprime sa difficulté à dire quelque chose « comment dire » (477) ce qui est un signe de la difficulté à exprimer en français plus qu'un obstacle d'ordre mathématique, puis « je sais pas là » (479) qui porte cette fois sur une difficulté de calcul et non de formulation. L'enseignant lui donne la réponse, en reconnaissant que la formulation était correcte. Cet élève a bien repéré les deux objectifs, calculer et formuler.

Dans la classe de sixième où la parole est assez libre, les élèves expriment leurs difficultés :

mathClord/6/19012012

140	F	j'ai pas compris<
612	G	madame madame j'arrive pas au premier

En classe de quatrième en français, un élève n'hésite pas à dire qu'il n'a pas compris le discours de l'enseignant :

frClord/4/29052012

872	P	alors / ce poème /// quel rôle a-t-il pour Victor Hugo<
873	F	[comment>
874	F	[pardon madame
875	P	quel rôle a-t-il ce poème pour Victor Hugo
876	-F	j'ai pas compris la question

Ce type de question n'apparaît pas dans toutes les séances du corpus ; seuls les cours où la parole des élèves est privilégiée les encouragent à dire qu'ils ne savent pas. Ainsi pendant ce cours d'histoire où l'élève allophone peut demander sans honte à son interlocutrice le sens de « mandarine » et de « square » (p. 470) : certains cours présentent suffisamment de confort pour que les élèves détournent la progression de la séance.

4.5.3. Quand les élèves peuvent demandent à modifier la planification

C'est le cas en dispositif d'accueil durant le cours de français sur le texte *La Disparition* où l'enseignante apporte un confort dans la prise de parole. Après la lecture de l'extrait, le professeur veut vérifier la compréhension mais une élève intervient :

frCla/19102011

31	P	[P lit le texte : 1'20] alo : rs / de quoi> parle ce texte
32	F	encore mada : me
33	P	de quoi> parle ce texte
34	-F	mada : me
35	P	hei : n / encore quoi< / euh-
36	-F	mada : me
37	P	tu veux que je le lise encore une fois>
38	F	oui madame

Après une première tentative pour interroger les élèves, le professeur doit suspendre sa planification (De quoi parle ce texte ?) pour répondre à une demande insolite : relire le texte. Cette requête ne se rencontre pas en classe ordinaire où la planification de l'enseignant est généralement plus marquée. D'ailleurs, dans un premier temps (35), le professeur ne comprend pas. Cette sollicitation de l'élève est un marqueur fort de confort interactionnel et de confiance dans le ménagement de la « face » de l'autre à l'intérieur de

ce groupe-classe. Tous les élèves sont en situation d'apprentissage du français ; ils ont en partage leur fragilité linguistique.

4.5.4. Quand la pression temporelle est moins forte

D'ailleurs, on s'interrompt moins souvent en structure d'accueil, comme le montre l'échange suivant extrait du cours de mathématiques pour EANA niveau 2 portant sur les critères de divisibilité :

mathCla/2/15112011

186	G	je peux dire monsieur moi
187	P	d'accord
188	-G	euh un nombre est divisible par cinq / si le : / dernier chiffre est /
189		zéro / cinq // euh dix non pas ça
190	P	si son dernier chiffre est>
191	-G	zéro et cinq
192	P	zéro-
193	-G	et cinq
194	P	OU cinq
195	-G	zéro ou cinq
196	P	tu peux pas dire zéro et cinq
197	-G	ouais ouais ouais
198	P	d'accord très bien

Grace à l'étayage de l'enseignant, l'élève a pu aller au bout de sa réponse. Il n'y a pas ici de rupture entre la longueur de cet échange et le rythme exigé par le groupe. Bien que la structure d'accueil rassemble par définition des élèves de niveau hétérogène, l'asymétrie entre les élèves n'est pas suffisante pour créer une tension interactionnelle. Alors que nous avons observé une pression temporelle en classe de sixième en mathématiques (**mathClord/6/19012012**) qui empêche les EANA de prendre la parole faute de temps de réflexion, cet exemple montre que dans la même discipline c'est la position des participants qui a une incidence sur le confort interactif des élèves.

4.6. Enseignant détenteur du savoir et expression orale

4.6.1 L'échange ternaire « à trou » ou la phrase inachevée

Certains enseignants utilisent des phrases « à trou » que les élèves complètent par un mot ou un groupe de mots. Elles sont l'une des caractéristiques du discours dominant et des échanges fondés sur un simple rappel des savoirs construits. Elles sont au centre d'un échange ternaire, cas particulier d'IRE, dans lequel les élèves doivent glisser leur réponse durant le court espace qui leur est réservé. Cet échange prend la forme :

- phrase inachevée
- réponse courte
- évaluation

Il apparaît essentiellement en mathématiques, le plus souvent pour demander un résultat et en histoire-géographie, pour rappeler des connaissances :

mathClord/3DRA/18012012

94	P	un / tout simplement / A vaut un (8s) G est donc défini par la
95		relation / G de X égale
96	F	deux X

hgCla/29052012

132	P	il est froid et plus / on va en altitude et plus il est -
133	F	froid
134	P	froid / d'accord>

Ce modèle produit des réponses courtes car les élèves inscrivent leur discours dans la construction syntaxique de l'enseignant. En français, ce type d'échange est très peu employé : les trois cours de classe ordinaire sur les textes littéraires (**frClord/3/14112011**, **frClord/4/29052012**, **frClord/4/05062012**) ne comptent quasiment aucune occurrence de ces échanges en forme d'achèvement de la parole du professeur.

En revanche, dans l'étude du poème « Demain, dès l'aube... », on trouve un exemple inversé d'achèvement par l'enseignant d'un énoncé débuté par un élève :

frClord/4/29052012

653	F	donc un enjambement c'est quand ça empiète sur euh
654	P	sur le vers suivant / sur le début du vers suivant

Encore une fois, l'élève ne craint pas de poser une question ; on constate également une forme de naturel dans le rythme d'enchaînement et d'alternance entre l'élève et le professeur qui complète les manques exprimés. Les questions émanent des élèves ; ils bénéficient d'un espace de liberté interactionnel lié au rôle adopté par l'enseignante. Cette dernière gère aussi le cours consacré à l'ouverture de la pièce *Le Cid* et se montre très peu « détentricer du savoir » puisque lors de la correction des questions de découverte de l'œuvre, c'est une élève qui prend en charge l'animation :

frClord/4/05062012

243	P	M*** // il est trente / allez on y va on corrige // M*** au
244		tableau / tu prends un un noir
245	G	oui / j'ai levé la main
246	F	à quel siècle la pièce se déroule-t-elle
247	G	euh / au onzième siècle
248	P	oui (11s)
249	-F	dans / dans quelle région d'Espagne se trouve Séville // S***

250	F	Sévil- Sévil- Séville / se trouve / au sud de l'Espagne dans
251		l'actuelle Andalousie
252	P	très bien / avec un A / oui Andalousie c'est avec un A / c'est
253		très bien / dans l'actuelle Andalousie parce que / à cette
254		époque ça n'existait pas l'Andalousie hein
255	F	un E (14s)
256	F	à quel milieu social les personnages principaux appartiennent-ils ///
257		R***
258	G	euh les personnages principaux appartiennent à la noblesse (9s)
259	-F	quels personnages sont amoureux de qui lesquels sont
260		amants /// S*** / S***>
261	G	euh amant euh y a Don Rodrigue et Chimène (4s) [et amou
262	P	[tu peux
263		te tenir correctement s'il te plaît
264	F	madame XXX
265	-F	et amoureux y a qui / Don Sanche et euh Chimène (15s)
266	F	pourquoi Sanche il est XXX
267	-F	mais parce que là / ça veut dire que là ils sont amants et là ben il est
268		tout seul // là / Don Rodri- Don Rodrigue il est amant de Chimène et
269		Chimène elle est amante de Don Rodrigue / et Don: euh Sanche il
270		est amoureux de Chimène mais Chimène elle l'aime pas
271	P	très bien
272	-F	c'est pour ça qu'on fait une flèche parce q-
273	P	une flèche en sens unique et::
274	-F	là si y a une flèche double

Une élève est envoyée au tableau pour corriger mais son rôle ne se limite pas à l'écriture des réponses : elle sélectionne les élèves et dirige les échanges. Au début de l'extrait l'enseignante est encore très présente, elle évalue et commente chaque réponse (248 ; 252-254). L'élève sélectionné en 260 répond avec des hésitations propres à l'oral (il n'a pas préparé sa réponse sur sa feuille) ; elle le reprend sur l'attitude physique « tu peux te tenir correctement s'il te plaît » (262-263), sous entendant que le comportement général est relâché, et pas seulement le registre verbal. Elle assure donc l'aspect disciplinaire mais délègue la gestion des tours à M*** qui prend le relais ; c'est elle qui répond à la question d'une camarade (266 - partiellement audible sur l'enregistrement) développant une intervention de cinquante-et-un mots. L'enseignante n'a plus qu'à valider « très bien » (271) et M*** poursuit son explication, jusqu'à contredire le professeur « là si y a une flèche double » (274). Les rôles et les positions sont déplacés, en accord avec l'enseignante, qui s'efface dans le but de laisser les élèves prendre en main la correction.

Le cours se poursuit sur ce mode avec d'autres exemples d'échanges entre élèves :

335	G	madame c'est qui Le Cid
336	P	au milieu
337	F	c'est qui Le Cid madame
338	F	c'est quoi Le Cid
339	F	c'est le chevalier là
340	P	B*** / à toi / Le Cid
341	G	c'est un nom / du livre
342	G	c'est le nom du livre

En 340 l'enseignante montre clairement qu'elle ne veut plus la main, elle désigne un élève pour répondre « B*** / à toi / Le Cid ». Elle ne fait que distribuer les tours, laissant aux élèves le soins de s'échanger les informations.

4.6.2 Les produits émergents

La quantité de produits émergents (Filliettaz, 2002), lorsque les élèves avancent dans une direction qui ne fait pas partie de la planification de l'enseignant, est également un signe de confort interactionnel. C'est le cas dans les cours de français où les enseignants posent des questions ouvertes :

frClord/3/14112011

149 P alors vos impression:s vos question:s / problèmes de compréhension

Ces questions n'ouvrent pas forcément sur la planification car les élèves s'expriment librement sur tous les aspects du texte. Dans le cours sur *La Vendetta*, un élève semble bien informé sur la famille Médicis :

frClord/3/14112011

149 P alors vos impression:s vos question:s / problèmes de compréhension
 150 S***
 151 -G la famille de Médicis c'est une famille italienne non>
 152 P la famille de Médicis c'est une famille italienne au départ oui
 153 G et euh elle elle a habité à Venise
 154 P alors elle a: été à Venise elle a été à Rome elle a été euh dans
 155 beaucoup d'endroits en Italie
 156 -G ils avaient la
 157 P même jusqu'en France hein Catherine de Médicis hein
 158 -G ils avaient la ca- ils avaient la casa Médicis
 159 P ça / je sais pas / mais / tu en sais plus que moi en histoire / mais en
 160 tout cas la famille de Médicis a été jusqu'en France hein avec
 161 Catherine de Médicis / qui était la mère de Charles IX

Les échanges prolongés sont très fréquents car les questions, au moins dans la première partie du cours, ont des formes très ouvertes et ici l'enseignante est presque mise en difficulté par les connaissances de l'élève. Cette liberté de parole lui permet de montrer ce qu'il sait et de faire des liens entre les disciplines.

L'association de questions ouvertes qui facilitent l'apparition d'hypothèses et d'une forme d'effacement du professeur favorise l'expression des élèves qui répondent ensemble aux mêmes questions :

frClord/4/29052012

2 P M*** / quels sont les thèmes donc qu'on a abordés et qu'on abORde
 3 dans le poésie lyrique
 4 F l'amour

5	P	l'amour>
6	F	la tristesse / le regret l'ennui le temps qui passe
7	P	oui
8	F	la mort
9	G	la nostalgie
10	F	la souffrance / la: nostalg- ça: ça va avec le regret

Les élèves co-construisent une réponse plurielle, même après l'évaluation du professeur (7). Ces modalités interactives permettent de sortir de l'IRE et de prolonger les échanges :

frClord/4/05062012

103	P	après /// vous
104		essayez de: de: de répondre à la- à cette question par un petit
105		schéma: // quels // personnages (7s) sont amoureux<
106	F	XXX madame dans le schéma
107	P	oui tu sais tu fais euh / je sais pas moi euh Paul euh / euh
108		comme ça est amoureux de: de Louise / tu vois> // Louise
109		étant la: la / la la fille de machin qui est amoureux de: / Gilberte
110	F	on va faire un arbre généalogique
111	P	voilà<
112	-F	mais avec des cœurs en plus /
113	P	voilà / sauf que c'est pas un arbre généalogique parce qu'il n'y a pas
114		de lien de parenté
115	F	ben si
116	P	que des liens d'amour
117	-F	bien si
118	P	une sorte de mais bon / là on parle de tisser des liens d'amour
119	G	un arbre amoureux
120	P	amoureux mais non marié hein amoureux juste / ok> / tu connais le
121		lien>
122	F	oui
123	P	donc / ils sont amoureux / et surtout de qui

L'extrait débute par une question de l'enseignante (104) qui explique ce qu'elle attend (107-109) dans une intervention assez longue ; mais les élèves prennent ensuite le relais en s'appropriant la tâche « on va faire un arbre généalogique » (110), « mais avec des cœurs en plus / » (112), « ben si » (115 ; 117), « un arbre amoureux » (119). La présence verbale des élèves est forte ; on est loin du modèle transmissif. Un véritable échange verbal s'installe ; les élèves se saisissent de la question posée grâce au contexte interactionnel instauré par l'enseignante.

Dans les cours qui favorisent moins les prises de parole des élèves, ces dernières s'allongent lorsque les participants s'écartent de la planification. Durant l'étude du *Petit Nicolas*, par exemple, un élève ne comprend pas le mot « ours ». L'enseignante n'avait pas anticipé cette difficulté et elle ne trouve pas immédiatement le moyen d'expliquer le terme ; on tâtonne jusqu'à 323 :

frCla/2/15112011

302	G	euh ours c'est quoi
-----	---	---------------------

303 P OURS ben alO:rs / un ours> / qu'est-ce que c'est> / un ours
304 en peluche> c'est quoi un ours
305 -G ours ours
306 P [P dessine] alors en /// puis là c'est en: / en peluche tu sais ce que
307 c'est> / avec un gros corps comme ça pareil en espèce de peluche et
308 ça a des bras /// un ours en peluche / les ours tu vois pas ce que c'est
309 un ours> / alors avec ça ça va pas vous aider [rires] mais un ours en
310 peluche / un ours ça mange< / qu'est-ce que ça mange>
311 F un ours du poisson
312 P OUI: / alors ça peut manger du poisson> / tu vois pas ce que
313 c'est un ours>
314 G [il vit sur
315 P [avec des griffes comme ça:
316 G il vit sur la banquise
317 P oui alors y en a qui sont / y a des ours blancs> / d'accord> /
318 ou alors des ours dans la forÊt / ils sont marrON / tu vOIs les ours
319 ou pas / parfois ils marchent comme ça sur deux pattes / puis ils sont
320 comme ça avec des griffes avec des dents euh
321 G oui j'ai vu
322 P tu as vu>
323 G ils mangent du chewing-gum
324 P ils mangent du chewing-gum>
325 F oui la pub
326 P ah: / oui c'est la nouvelle pub euh pour les Malabar c'est ça> c'est
327 un ours>
328 -F c'est un ours après il vient et il mange le chewing-gum
329 P d'a:ccords [rires]

Les élèves interviennent pour apporter d'autres éléments d'explication « il vit sur la banquise » (316) et celle plutôt inattendue « ils mangent du chewing-gum » (323) qui est en fait reliée aux connaissances télévisuelles des adolescents (référence à une publicité). Dans ce cours très planifié où les interventions des élèves sont peu expansives (3,39 mots en moyenne), cette digression permet notamment à une élève de réaliser une intervention de douze mots « c'est un ours après il vient et il mange le chewing-gum » (328).

4.6.3. Planification et échanges courts

C'est donc bien lorsque le professeur maîtrise moins la planification, volontairement ou non, que les élèves ont l'occasion de développer leurs prises de parole en classe. La différence est très claire dans le cours sur *Le Cid* en classe de quatrième : le professeur délègue volontiers la gestion des tours et les élèves échangent des informations entre eux. Pourtant, à la fin du cours, l'enseignante s'aperçoit qu'il reste peu de temps, or elle veut que les élèves aient compris l'intrigue avant de partir. Elle reprend les rênes :

frClord/4/05062012

591 P stop stop stop // alors / qu'est-ce qui se passe // allez une mi- une
592 minute et vous rangez vos affaires
593 F y a une dispute non>
594 P voilà il se disputent / QUI se dispute / donc déjà qu'est-ce qu'on
595 apprend au tout début de l'acte un /// euh:: / Chimène

596	F	Chimène aime Rodrigue
597	P	voilà / Chimène aime Rodrigue / Rodrigue aime Chimène donc /
598		qu'est-ce qu'on apprend / qu'il vont se>
599	Cl	marier
600	P	marier / ensuite
601	G	*elle va faire de lui son amant
602	P	qu'est-ce qui se passe dans / attention parce que / c'est:: à partir de
603		là que tou- toute l'histoire va:: commencer / cette scène-là /
604		qu'est-ce qui se passe alors S*** a dit ils se disputent // pourquoi
605		euh V***< / pourquoi ils se disputent euh: le père de Chimène et le
606		père de Rodrigue
607		[Eana ne répond pas]
608	P	don Diègue et le Comte // pourquoi se disputent-ils / et:: d'ailleurs
609		il lui donne un soufflet qu'est-ce que c'est>
610	F	c'est une XXX
611	P	non [rire]
612	F	et un soufflet c'est pas ce qu'on met sur
613	G	c'est une claque
614	P	une gifle // un soufflet c'est une gifle hein // donc pourquoi se
615		disputent-ils
616	F	parce qu'ils ne veulent pas qu'ils se marient non>
617	P	pas du tout

Les échanges de type IRE sont plus fréquentes, les interventions sont directement évaluées, positivement « qu'est-ce qui se passe » (591), « y a une dispute non> » (593), « voilà il se disputent » (594) ou négativement « donc pourquoi se disputent-ils » , « parce qu'ils ne veulent pas qu'ils se marient non> », « pas du tout » (608-610). Pressée par le temps (l'enregistrement se termine une minute après avec la sonnerie) l'enseignante veut reprendre la main pour faire avancer les réponses dans le sens de sa planification et laisse moins de liberté d'expression aux élèves. La volonté de voir sa planification respectée n'engage pas l'enseignante à donner la parole aux élèves. Dans ce cas, les élèves continuent à faire des hypothèses « y a une dispute non> » (593), « et un soufflet c'est pas ce qu'on met sur » (612), car ils sont habitués à ce type d'interaction avec ce professeur. Les modalités d'échanges sont modifiées dans cet extrait à partir du moment où l'enseignant reprend la main ; cela confirme le lien entre enseignant détenteur du savoir et expression des élèves.

Ces exemples ont permis de montrer que les facteurs favorisants sont d'abord les questions ouvertes qui permettent aux élèves de faire des hypothèses ; le support qui soutient le mieux l'expression est le texte littéraire car ce sont les cours de français qui comptabilisent le plus d'interventions longues et d'échanges prolongés. Les élèves peuvent y réaliser des interventions expansives grâce à des procédés qui encouragent la parole comme l'absence d'évaluation ou une évaluation positive sans nouvelle question. La liberté de parole est

encouragée par les enseignants qui ne posent pas systématiquement de nouvelle question après avoir évalué une réponse : la demande de suite ou de complément de réponse amène les élèves à prolonger la réflexion et à se donner du temps pour réfléchir. Les élèves sont aussi encouragés par l'absence de correction de la forme et une centration sur le fond ainsi que par l'ouverture des enseignants aux formulations de l'interlangue. L'ensemble de ces procédés construit un contexte de confort interactif qui encourage les élèves à faire des commentaires, à poser des questions sans sollicitation de l'enseignant et même à répondre aux questions de leurs camarades, éludant ainsi la présence du professeur qui sait parfois se mettre en retrait ou se détourner de la planification initiale.

5. Deux cas particuliers : les échanges instrumentaux et les interventions en langues étrangères

5.1. Les échanges instrumentaux favorisent-ils les prises de parole et leur longueur ?

Les interactions verbales dans les classes de collège telles que nous les avons décrites montrent que les possibilités pour les élèves de développer des prises de paroles prolongées sont assez réduites du fait des caractéristiques des échanges didactiques. Nous avons donc posé l'hypothèse que les échanges instrumentaux, autrement dit les échanges qui n'ont pas pour thème les objectifs didactiques de la séance, pouvaient permettre aux élèves de s'exprimer plus librement et par conséquent de manière plus expansive. Néanmoins, ces échanges instrumentaux apparaissent de manière isolées dans le corpus ce qui rend aléatoire toute conclusion tirée à partir de ces exemples.

- En classe d'accueil, les échanges instrumentaux semblent allonger légèrement les interventions des élèves.

En histoire-géographie, alors que la longueur moyenne des interventions d'élèves est de 2,59 mots, lorsqu'un élève prend la parole pour demander des photocopies distribuées dans les cours précédents, il réalise une prise de parole de six mots :

hgCla/05062012

136 G monsieur je peux avoir les autres

En mathématiques, les questions d'organisation et les commentaires entre élèves peuvent également donner lieu à des interventions un peu plus expansives :

mathCla/11042013

43 G madame on va pas euh en informatique / combien> / t'as eu
44 combien> // oh // A***

Dans un autres cours de mathématiques où les prises de parole sont plus cadrées, les questions de vie scolaire donnent lieu à des allongements :

189	G	[non monsieur ils sont change classe
190	P	d'accord tu étais en CLA 2 c'est ça> / d'accord

Bien que l'élève réalise un énoncé agrammatical, il enchaîne six mots (la moyenne étant de 2,27 mots dans ce cours) en employant une syntaxe qui lui permet de se faire comprendre, exemple caractéristique d'interlangue ; d'ailleurs l'enseignant ne relève pas les erreurs de forme, il met l'accent sur la communication.

Même pendant le contrôle, moment où les élèves doivent rester silencieux, comme le montre le recadrage « chut L*** L*** on ne parle pas hein » (47), les élèves peuvent construire des énoncés plus longs qu'à l'habitude :

46	G	[chuchotements]
47	P	chut L*** L*** on ne parle pas hein
48	G	monsieur vous avez Tipix
49	P	tu peux barrer proprement / non je préfère si tu barres proprement /
50		tu barres // proprement / d'accord>
51	-G	d'accord
52	P	tu peux écrire à côté> //
53	-G	monsieur / c'est pas possible
54	P	alors / tu mets une flèche / tu mets une flèche et tu écris en dessous

L'élève parvient à exprimer son opinion concernant la présentation de son contrôle malgré les recommandations de l'enseignant, il construit des interventions de quatre mots « monsieur vous avez Tipix » (48) et « monsieur / c'est pas possible » (53).

Mais, en cours de français seuls des élèves de niveau avancé réalisent les interventions les plus longues (huit et neuf mots, ce qui est largement au dessus de la moyenne pour cette séance) au sujet de l'organisation des emplois du temps individualisés des élèves du groupe :

frCla/23092011

182	P	là il est en anglais ok // bon après y a / et après il a pas espagnol je
183		crois
184	-G	non non il a espagnol dernière / dernière heure
310	P	qu'est-ce que tu fais en français en ce
311		moment / en cinquième>
312	F	j'ai pas fait un cours avec les cinquièmes encore

Mais, il est difficile de dire si l'on doit attribuer cette performance au niveau des élèves, qui sont déjà en partie intégrés en classe ordinaire, ou au contenu des interventions.

- En classe ordinaire, les exemples sont moins fréquents ; on a moins d'occasions de sortir du cadre didactique car les besoins en termes d'organisation sont moindres.

Notre corpus compte un exemple d'échange non didactique dans le cours de français en classe ordinaire **frClord/4/29052012**. Au début de la séance, une élève se sent mal et l'enseignante interrompt son discours didactique pour organiser la sortie de l'élève vers l'infirmerie :

19	P	François Villon / qu'est-ce qu'il avait abordé V*** François Villon /
20		quel est le thème qu'il avait abordé dans son poème // que nous
21		avons vu: euh y a soixante-douze heures / L*** ça va la tête>
22	F	non
23	P	tu veux aller à l'infirmerie
24	F	je peux l'accompagner
25	G	je peux l'accompagner
26	P	délégué
27	G	sous-délégué
28	G	le cos-
29	P	L***> / ça va> / qu'est-ce qu'y a ça va pas>
30	F	bon vas-y les gars
31	P	allez allez
32	Cl	[bavardages] (3s)
33	F	et il faut deux hein
34	G	deux garçons
35	G	moi moi moi
36	F	et lui> // il se sent pas bien non plus>
37	G	he's dead
38	F	je pense que c'est fermé:
39	P	c'est: un malaise euh L*** encore / t'as envie de vomir> // donc toi< ///
40	G	viens viens
41	(4s)	
42	P	c'est ouvert> (19s) alors euh j'en étais où
43	F	euh le thème de: François Villon

Après ce court moment de confusion où les interventions se succèdent rapidement car plusieurs élèves veulent accompagner L*** à l'infirmerie, le questionnement didactique reprend rapidement. Mais entre les lignes 22 et 43, les interventions sont plutôt moins longues que dans le reste de la séance. Le poème de V. Hugo et les hypothèses que les élèves sont amenés à formuler sur le texte leur permettent de réaliser des interventions bien plus expansives.

L'emploi instrumental de la langue semble donc entraîner un léger allongement des interventions des élèves débutants dans le contexte protégé de la structure d'accueil, mais cela ne se vérifie pas en classe ordinaire. Ce constat irait à l'encontre de l'opposition classique entre ritualisation et instrumentalisation.

Dans notre corpus, cet emploi instrumental de la langue n'est à aucun moment utilisé pour mettre en place des discussions autour des langues et des cultures des élèves. C'est

pourtant ce que préconise N. Auger dont l'expérience de *Comparons nos langues* a montré que ces thématiques favorisait l'expression des élèves (2012, p. 133).

L'absence de prise en compte des langues d'origine par les enseignants dans leur planification n'oblitére pas la présence de ces langues ainsi que des langues véhiculaires dans l'établissement car en tant que langues premières de certains élèves, elles ressurgissent parfois avec naturel.

5.2. La tolérance aux langues d'origine favorise-t-elle les prises de parole des élèves ?

Nous avons émis l'hypothèse que l'usage des langues premières des élèves arrivant durant la période d'interlangue pourrait soutenir les premières prises de parole, notamment en classe ordinaire. Cette hypothèse ne peut pas être vérifiée par l'étude de notre corpus. En effet, aucun enseignant enregistré n'avait posé comme règle interactionnelle explicite l'acceptation des langues étrangères dans sa classe. En conséquence, les interventions en langues autres que le français sont le plus souvent brèves et clandestines, ce qui ne permet pas d'évaluer quelle serait leur place si leur rôle dans l'acquisition du français et des disciplines scolaires en français était accepté par les enseignants.

Dans le contexte étudié, la quasi totalité des occurrences de langues autres que le français (langues de la famille, langues de première scolarisation, langues véhiculaires) est recensées dans les séances de classe d'accueil. Un seul élève intervient en arabe dans une classe ordinaire : en histoire géographie en troisième (**hgClord/3DRA/19012012**). Seules cinq séances de classe d'accueil comptent des interventions en langue étrangères, parfois de manière anecdotique avec une seule phrase en arabe dans **frCla/19102011** par exemple. En outre, ces interventions sont en nombre très limité puisqu'on en compte vingt-neuf dans l'ensemble du corpus, d'une longueur moyenne de 2,31 mots. Les interventions en langues étrangères sont donc moins longues que la moyenne des prises de parole des EANA en structure d'accueil (qui était de 2,77 mots). Notre hypothèse ne se confirme donc pas dans le contexte actuel des classes de collège, mais ce résultat entraîne un nouveau constat : les EANA intègrent très vite la règle, tacite ou explicite, selon laquelle on ne parle qu'en français dans les classes de collège et réfrènent leurs interventions s'ils ne sont pas en mesure de les réaliser en français. L'apparition d'autres langues est souvent sentie comme une infraction par rapport à la norme.

L'observation de ces occurrences permettra d'analyser quel « parler bilingue » (Lüdi, p119) est attesté dans les classes d'accueil. Pour cela il faudra observer à quels moment les marques transcodiques se manifestent, pour dire quoi, quels sont les locuteurs à l'origine des changements de code. Nous observerons également comment ces alternances sont tolérées - autrement dit la question de la réception par les enseignants et celle du statut des langues utilisées.

5.2.1. Le point de vue de l'enseignant

Ignorer les interventions en langues étrangères

Dans les cours de classe d'accueil où les interactions parallèles sont fréquentes, les échanges en langues étrangères sont réalisés le plus souvent entre élèves de même origine. En général, les enseignants ignorent ces interventions sauf dans le cas où elle deviennent trop envahissantes. Parmi celles que l'on peut entendre dans nos enregistrements, (étant donné que comme pour les interactions parallèles, elles ne sont pas destinées à être entendues par le professeur et donc peu audibles par l'observateur), on compte une phrase en arabe que l'enseignante ne relève pas dans le cours de français sur *La Disparition*. On explique le mot « voix » en prenant des exemples parmi les personnes connues des participants :

frCla/19102011

204	P	le professeur de sciences-physiques
205	F	c'est vrai
206	Cl	[rires]
207	P	elle a une voix aiguë ou une voix grave
208	G	hiihiihihi
209	F	une voix grave<
210	P	une voix grave<
211	F	et [T***]
212	F	[phrase en arabe]
213	F	[T*** et N***]
214	P	chut chut chut [T*** / N***] ont une voix aiguë / toi tu as une voix euh
215	F	H*** H*** [il a une voix grave
216	Cl	[rires]
217	P	chut chut chut chut chut ///

Dans un moment de légère confusion due au rire déclenché par le constat de la voix grave du professeur de sciences-physique, une phrase en arabe est lancée (212) sans qu'elle soit adressée à l'enseignante. D'ailleurs, celle-ci recadre le comportement mais sans cibler directement l'intervention en langue étrangère ; ici c'est la confusion des rires et des interventions non sélectionnées qui amène le professeur à recadrer les prises de parole.

Parfois, les interventions en langue étrangère n'entraînent aucune réaction de l'enseignant bien qu'elles soient nombreuses et en continu. C'est le cas dans le cours de géographie au moment où l'enseignant demande à un élève d'utiliser l'ordinateur pour manipuler le logiciel Google Map. L'élève G*** ne parvient pas immédiatement à utiliser la souris pour se déplacer ; ses camarades lancent des conseils en portugais :

hgCla/03062013

351	G	daquele lado
354	G	onde é que é
355	F	XXX à noite
356	G	nao
357	F	XXX
358	P	chu:t

Dans ce dernier échange, l'enseignant demande le silence mais ce ne sont plus les bavardages que les interventions en portugais qui sont visés.

374	F	vai a bola
379	G	vais à beira de China Town
405	G	ich

Dans d'autres échanges, les élèves portugais, qui sont majoritaires dans cette classe, s'exclament naturellement dans leur langue première sans que ces interventions donnent lieu à un recadrage de l'enseignant qui les tolère :

555	G	[ha pois é::
-----	---	--------------

Recadrer les interventions en langues étrangères

Dans certains cas, les enseignants exigent que les échanges se fassent en français. Nous avons deux occurrences dans notre corpus d'enseignants qui demandent aux élèves de repasser en français, notamment pour les étayages entre pairs. C'est le cas dans le cours de mathématiques, lorsqu'un élève est au tableau :

mathCla/14112011

320	P	non regarde / cent / donc ici tu écris / un ensuite / vingt (8s) chu:t
321		ha: L***: / il faut pas souffler / tu as entendu> / L*** a soufflé / il
322		a dit / tu peux le dire maintenant // qu'est-ce qu'il doit écrire EN
323		FRANÇAIS EN FRANÇAIS HEIN

Le professeur tente d'aider un élève à écrire un nombre au tableau mais ses camarades de même nationalité veulent l'aider. Le professeur n'est pas d'accord ; il souhaite que tous les échanges se fassent en français.

En cours de français, bien que l'enseignant laisse les élèves travailler en groupe et utiliser leurs langues premières, l'enseignante recadre gentiment « ça serait mieux en français » l'utilisation d'une autre langue mais sa tolérance s'observe dans son intonation et entraîne un rire complice entre l'élève et le professeur, conscient des besoins et des limites :

frCla/23092011

242	P	non c'est un garçon / féminin vietnamiENne / c'est comme euh I***
243		est ÉthiopiENne /// hein II*** ça serait mieux en français
244	P et G	[rires]

Ce deux derniers exemples mettent en scène des enseignants qui tentent de limiter les interventions en langue étrangères mais qui, à d'autres moments de la séance, font eux-même appel à la traduction pour vérifier la compréhension.

Demander une traduction

Le professeur de mathématiques commente le travail personnel d'un élève et souhaite lui faire comprendre qu'il doit travailler davantage ; pour cela, il réalise une longue intervention de quarante-sept mots, puis demande une traduction à un camarade :

mathCla/14112011

371	P	quatre cent douze c'est pas encore ça hein euh S*** tu as appris
372		pour cette fois>
373	-G	oui
374	P	déjà la semaine dernière c'était pas bien appris là c'est toujours pas
375		bien appris / d'accord> / tu devrais rien que un deux trois quatre
376		cinq six sept huit neuf / tu devrais le savoir depuis longtemps //
377		d'accord tu ne travailles pas assez S*** hein / tu dois travailler
378		plus / dis-lui L*** / travailler plus
379	G	[traduit]
380	P	[rire] il faut travailler plus // d'accord S*** / sinon tu vas pas y
381		arriver hein> ça va être difficile pour toi / K***

Ce recadrage pour la qualité du travail semble important à l'enseignant qui veut être compris. Pour s'en assurer, il s'appuie sur la traduction d'un élève plus avancé en français « dis-lui L*** / travailler plus » (378) ; mais l'entremise de la traduction provoque un rire, expression de la gêne de l'enseignant face à une langue inconnue dans son cours. Ce dernier a donc une position ambiguë : il est à la fois demandeur et gêné par cette situation.

L'enseignante de français, fait elle aussi appel à la traduction dans des circonstances différentes puisqu'elle se trouve en difficulté pour expliquer le mot « mémé » dans le texte *Chichois et les copains du globe* à ses élèves débutants :

64	P		D*** à qui Chichoïis parle de
65		sa classe il parle il parle à qui	
66	F	il parle	
67	P	il parle à qui	
68	-F	il parle (5s)	
69	P	pendant le déjeuner je raconte à mémé Za (10s)	
70	G	madame	
71	P	oui	
72	-G	après on va écrire	
73	P	ben j- euh pour l'instant / je pose des questions sur le texte après on	
74		va écrire / non personne tu peux les aider F*** je te lis le texte	
75		pendant le déjeuner je raconte à mémé Za tout ce qui s'est passé en	
76		classe / Chichoïis parle à raconte sa journée: / à qui< / je raconte à	
77		mémé Za tout ce qui s'est passé en classe	
78	G	hum	
79	P	à qui / est-ce qu'il / parle de sa classe (14s) non plus>	
80	F	il raconte à ses parents	
81	P	ah c'est pas tout à fait ses parents / il raconte à / mémé Za c'est qui	
82		mémé Za / ça peut être qui mémé Za (5s) tu sais pas // alors on va	
83		faire ça après / alors il raconte à / il dit / à mémé Za / mémé Za	
84		mémé / mémé / mémé	
85	G	mémé	
86	P	en en portugais mémé mamy oui mémé> hein>	
87	F	mae // mae	
88	P	ça existe>	
89	F	nao é avo> ou uma coisa assim	
90	-F	avo talvez	
91	P	maman / la- maman> / la maman de la maman	
92	F	la grand-mère	
93	G	en turc c'est anne	
94	P	la grand-mère	
95	F	avo	
96	P	pardon>	
97	G	en turc c'est euh anne	
98	F	avos	
99	P	alors / Chichoïis>	
100	G	XXX	
101	P	maman comment tu dis en turc maman>	
102	G	anne (7s)	
103	P	d'accord> mémé	
104	-G	mémé	
105	P	la grand-mère	
106	F	é a avó	
107	P	c'est ça> vous avez compris> voilà	
108	F	donc il raconte à sa grand-mère	
109	P	c'est exactement ça / voilà	

Ce long échange montre que l'enseignante qui est en difficulté face à l'incompréhension des élèves va utiliser plusieurs stratégies pour résoudre le problème. Devant les silences répétés des élèves (cinq secondes en 68, dix secondes en 69) après la formulation de la question « il parle à qui », l'enseignante fait appel à une élève de niveau avancé qui fait partie du groupe mais travaille sur un autre support « tu peux les aider F*** je te lis le texte » (74) ; cette première stratégie échoue car l'élève ne connaît pas le mot « mémé ». Suivent de nouveaux temps de silence (quatorze secondes en 79 et cinq secondes en 82)

malgré la bonne volonté de l'élève qui tente une réponse « il raconte à ses parents » (79). L'enseignante tente alors de répéter plusieurs fois le mot « il dit / à mémé Za / mémé Za mémé / mémé / mémé » (83-84) pour encourager les élèves à y voir un lien avec le terme mamie qu'ils connaissent peut-être. Comme les élèves ne comprennent pas, l'enseignante essaie d'établir un parallèle avec la langue portugaise (86) afin de trouver un appui chez les élèves portugaises. Elle demande une traduction mais les élèves ne sont pas sûres (« ce n'est pas grand-mère ou quelque chose comme ça » en 89) jusqu'à ce que l'enseignante donne l'explication en français qui éclaire tout le monde « la maman de la maman » (91). Les interventions des élèves se multiplient alors, comme libérés par la compréhension de ce mot qui résistait à l'ensemble du groupe, y compris le professeur. Un élève se sent alors autorisé à dire le mot en turc « en turc c'est anne » (93) et l'enseignante l'y encourage par esprit d'équité puisque les portugaises répètent elles aussi la traduction. Ce passage par le turc n'est pas utile à la compréhension car le mot a été paraphrasé par l'enseignante et compris de tous ; on voit que l'élève saisit simplement une occasion de dire un mot dans sa langue. La traduction a été non seulement autorisée mais convoquée par l'enseignante comme technique de vérification de la compréhension, mais elle ne va pas jusqu'à essayer de dire le mot dans les langues qu'elle ne maîtrise pas.

Vérifier la compréhension

Ce sont parfois les élèves qui, dans cette même classe, tentent une traduction à voix basse pour vérifier leurs hypothèses. Lorsqu'elle le peut, l'enseignante s'appuie sur l'intercompréhension pour valider le sens des mots :

frCla/23092011

5	P		vous comprenez les copains> / les
6		amis> / amis	
7	F	*amigas	
8	P	euh voilà> toutes les deux vous êtes copines / amies	
9	F	* ou vizinho	

L'enseignante est hispanophone, elle peut donc reconnaître le mot « amigas » mais les élèves ont une seconde hypothèse « vizinho » (voisin) qu'elle ne peut valider faute de compétence en portugais.

- Cas de l'anglais, langue véhiculaire

Dans ce même cours de français, le professeur essaie d'expliquer les termes « professeur » et « élève » à ses grand débutants. Devant la difficulté, l'élève turc veut montrer qu'il a compris et utilise de lui-même la traduction, en anglais cette fois :

frCla/23092011

28	-G	you teacher my student
29	P	je suis professeur toi tu es élève
30	-G	hum

L'élève utilise l'anglais comme langue véhiculaire mais à nouveau cette enseignante ne reprend pas la traduction dans la langue étrangère ; elle reformule en français sans évaluer positivement l'intervention de traduction.

Lorsque les professeurs maîtrisent des langues étrangères, certains choisissent de les intégrer dans leur planification. En travaillant sur la notion de quartier des affaires dans la métropole de New York, le professeur de géographie de classe d'accueil, fait référence à l'anglais :

hgCla/03062013

220	P	des fois on appelle ça également des building / ça c'est le mot un peu
221		anglais
255	P	le CBD / alors / le CBD qu'est-ce que ça veut dire on va chercher:
256		regarde en dessous t'as VOCABULAIRE / ça s'appelle le CBD / donc
257		que veut dire CBD
258	G	centre
259	P	chut chut / vas-y B***
260	F	central / business / dis- district
261	P	ça c'est de l'anglais ou c'est du français / c'est de l'anglais ou du
262		français ça à ton avis
263	-F	anglais
264	P	c'est de l'anglais / central business district / et en français on dit
265		comment alors
266	-F	quarti- quartier / des affaires situé / au centre d'une ville américaine
267	P	voilà c'est le QUARTIER des affaires / est-ce que vous savez ce que
268		c'est que les affaires / en anglais ils disent business
325	P	alors les Américains ils disent Ci Bi Di / hein
326		les Français disent CBD mais parce que CBD c'est facile / mais il
327		faut le prononcer à l'américaine

Ici l'enseignant utilise des mots anglais comme « business », « central / business / dis-district », la prononciation « Ci Bi Di » car ils sont liés à la leçon sur New York, mais il demande également aux élèves de reconnaître les expressions anglaises en les comparant à ce qu'ils connaissent de français, adoptant ainsi une technique propre à la didactique des langues. Néanmoins, il n'est pas question de dialoguer en anglais avec les élèves ; les

notions traduites le sont uniquement en lien avec la leçon de géographie. L'anglais n'est pas appréhendé ici comme langue véhiculaire mais comme compétence scolaire.

Le professeur de mathématiques que nous avons déjà cité ci-dessus utilise en revanche la traduction en anglais dès le début de la séance comme système de vérification de la compréhension :

mathCla/14112011

3	P	S*** tu viens écrire la date> / au tableau s'il te plaît> (18s) ouais
4		bienvenu (23s) hum hum hum / attention novEMbre / noVEMbre toi
5		tu as écrit november // peut-être même novENber c'est un M /
6		d'accord M / voilà / novEMbre / non l'inverse / tu inverses le R et le
7		E // d'accord / je vous répète / S*** / ça c'est de l'allemand hein /
8		c'est de l'allemand / donc faut pas regarder ici / d'accord / <u>german</u> /
9		ok // voilà et / l'année

La salle étant généralement dédiée à des cours d'allemand, les murs portent des affiches avec des termes allemand dont les mois de l'année. L'enseignant cherche à traduire pour se faire comprendre. Mais il utilise également l'anglais quand il rend les contrôles pour donner des conseils sur le travail personnel :

473	P	S*** /// tu vas continuer longtemps comme ça> / tu vas continuer
474		longtemps comme ça> / tu dois apprendre / apprendre tu
475		comprends> you have to learn
476	G	learn learn

Il traduit également en anglais dans des situations didactiques, comme pour expliquer la différence entre le cercle et le disque en géométrie :

612	P	cercle / mais vous les verrez écrits tout à l'heure // alors le cercle / il
613		n'y a rien dedans / d'accord c'est vide / vous comprenez> vide>
614	G	non
615	P	empty
616	G	empty ha yes
617	P	hein heu vide heu /// ma boîte est vide / d'accord vide il n'y a rien
618		dedans // il n'y a rien à l'intérieur // par contre / ici
619	-G	ici il y a
620	P	ici ce n'est pas vide

Lorsqu'il emploie l'adjectif « vide », le retour des élèves est l'incompréhension « non » (614). Son premier réflexe est la traduction en anglais « empty » (615) qui amène immédiatement l'assentiment d'un élève (616). Pourtant, conscient de la nécessité de fournir une explication aux élèves non anglophones, l'enseignant montre une boîte « ma boîte est vide » (617), « rien à l'intérieur » (618) avant d'introduire le lexique de la géométrie « disque », et de proposer un parallèle avec le disque de musique (624).

Ces exemples montrent que lorsque les enseignants connaissent les langues étrangères, l'alternance peut intervenir dans le cours à l'initiative du professeur. Mais c'est

essentiellement l'anglais qui est convoqué, langue enseignée, reconnue comme une compétence scolaire et extrêmement valorisée par l'institution. Pourtant, cet enseignant n'est pas tout à fait à l'aise avec son niveau d'anglais :

609 P ça ressemble un petit peu au mot anglais [cerkel] / excusez-moi pour
610 la prononciation hein

Son accent imparfait en anglais le gêne et il s'en excuse devant les élèves. Ce professeur a donc une représentation du bilinguisme (qu'il applique à lui-même) selon laquelle le locuteur doit posséder une compétence identique dans les deux langues.

- L'insécurité linguistique des enseignants

Cette représentation d'une compétence linguistique soit complète, soit inexistante, ne lui permet pas d'accueillir favorablement les interventions dans les langues qu'il ne pratique pas. Chaque prise de parole des élèves en langue étrangère provoque chez cet enseignant un rire gêné :

mathCla/14112011

101 A*** tu fais quoi>
102 F ah non non
103 P tu regarderas après après après
104 -F non non // monsieur
105 P qu'est-ce que tu cherches A***
106 F pas de:
107 P dis-moi en français en français parle avec moi A*** / chu:t L*** /
108 A*** tu me parles à moi // qu'est-ce que tu cherches / essaie de
109 m'expliquer tu peux m'expliquer autrement si tu ne connais pas le
110 mot
111 G XXX
112 F [rire]
113 G XXX
114 P ça je comprends pas [rire]
115 -G et -F XXX
116 -G ha :: / monsieur il veut papier
117 P elle
118 -G elle veut papier un [parce que écrire
119 F [papier
120 P d'accord pour [regarder si c'est juste ou pas
121 F [après oui
122 P allez d'accord
123 -F merci beaucoup
124 P ça s'appelle / une feuille de brouillon / feuille de brouillon / ou alors
125 un brouillon tout simplement / un brouillon

Les élèves sont en contrôle, il est donc normal que l'enseignant recadre les bavardages, refusant les interactions parallèles. Le professeur demande à ce que l'élève s'adresse à lui, mais devant la réponse en russe (111) il réagit à la fois avec un rire gêné et un démonstratif dépréciateur « ça je comprends pas [rire] ». La communication est en échec ; il donc laisse

un échange enchâssé s’insérer en russe. L’enseignant est exclu de la communication jusqu’à l’intervention de traduction « ha :: / monsieur il veut papier » (116) qui vient les sortir de l’impasse. L’énoncé est agrammatical mais le professeur ne reprend pas, car il est centré sur la communication. On trouve d’autres exemples similaires dans ce même cours :

279	P	non
280	-F	non>
281	P	il y a bien un E / mais le E est derrière> d’accord [rire] y a pas de E
282		ici hein
283	G	XXX
284	-F	[rire] (10s)
285	P	très bien tu peux le lire s’il te plaît

ou encore :

494	P	est-ce que quelqu’un connaît ça>
495	G	quadra
496	P	alors [rire] oui mais moi j’aimerais le mot français
497	Cl	rires

Pendant que l’enseignant essaie de faire deviner le vocabulaire de géométrie aux élèves, le mot surgit en russe « quadra » (495). L’élève désire montrer qu’il connaît cette forme même s’il ne sait pas le dire en français. Mais l’apparition d’un mot dans une langue que l’enseignant ne maîtrise pas entraîne à nouveau un rire, expression de sa gêne. D’ailleurs, les élèves ont déjà intégré les codes de l’école française quant au statut des langues d’origine car ce mot en russe provoque également un rire, signe que cet usage est déplacé dans le contexte de la classe.

Alors que cet enseignant convoque lui-même l’anglais dans son cours, l’emploi du russe déclenche chez lui une gêne. On peut faire intervenir ici la notion de « degré de xénité » de L. Dabène qui avait montré en 1994 que toutes les langues étrangères ne nous sont pas également étrangères ; pour cet enseignant l’anglais, comme langue d’apprentissage scolaire et langue véhiculaire, est légitime en classe, mais le russe n’a pas sa place. Les enseignants des disciplines présentes au collège n’ont généralement reçu aucune formation spécifique avant de prendre en charge des élèves allophones ; ils n’ont donc pas eu la possibilité de réfléchir aux statuts des langues étudiées et aux rapports des élèves avec leur langue première. En outre, lorsque les élèves emploient une langue que l’enseignant ne connaît pas ou qu’il maîtrise partiellement, ce dernier peut se sentir dépossédé de son statut d’expert, de détenteur du savoir ; les positions sont ainsi inversées et l’insécurité linguistique bascule du côté de l’enseignant. Cette remise en cause de son statut peut

entraîner un réflexe de fermeture à l'égard des langues étrangère dans la classe. Pourtant, si l'enseignant accepte ce nouveau partage, il peut ainsi montrer aux élèves qu'ils ont des connaissances qu'il n'a pas et instaurer un nouveau climat de confiance mutuelle et d'échange de compétences.

Accepter l'usage des langues étrangères en classe

D'autres enseignants acceptent que les élèves travaillent en utilisant leurs langues premières, comme pendant le cours de français sur *Chichoïs* où une élève portugaise explique les activités à sa camarade :

frCla/23092011

167	F	tu tens que XXX
168	P	voilà très bien
169	-F	francês e quanto é que

L'étayage entre élèves se fait à la demande de l'enseignante qui n'a pas donné de consigne particulière sur l'usage du portugais. Pourtant, elle ne fait pas de remarque concernant l'usage de la langue première des élèves et tolère ces interactions parallèles en portugais. Les activités écrites portent sur l'acquisition du français mais l'étayage par une camarade qui partage la connaissance d'une langue de première scolarisation peut apporter un confort aux élèves. L'enseignante accepte l'alternance, bien qu'elle intervienne elle-même en français (168) ; elle tente également de comprendre les termes dans la langue des élèves :

150	F	ça euh aquí>
151	P	alors aquí> [aquí< aquí<
152	-F	[ha não ici
153	P	oui c'est ça très bien ici / très bien ici oui / très bien

Lorsque l'élève pose une question à l'enseignante sans se rendre compte qu'elle emploie un mot portugais « aquí », loin de déclencher un rire comme chez le professeur de mathématiques, l'apparition du mot étranger entraîne une réflexion chez l'enseignante qui tente de comprendre, répétant le mot à trois reprises pour en chercher le sens. Ces quelques secondes suffisent à l'élève pour réaliser une autocorrection « ha não ici » (152) en traduisant le mot « ici ». Au lieu de créer une frustration, l'enseignante a montré que le temps de la réflexion permettait de progresser.

Sans que les élèves emploient délibérément une langue étrangère, l'incompréhension vient parfois de la prononciation encore approximative des EANA comme dans ce cours de

géographie où le professeur ne comprend pas l'adjectif utilisé pour caractériser les immeubles de New York :

hgCla/03062013

696	P	mais à part la maison qu'est-ce qu'ils ont
697		également regardez bien / chaque maison> / oui
698	G	elles elles ne sont pas [proché]
699	P	elles sont-elles se touchent pas>
700	-G	non elles sont pas [proché]
701	P	elles ne sont pas j'ai pas compris
702	-G	ça [G fait un geste]
703	P	proches oui / ben elles sont à côté quand même / qu'est-ce qu'on a /
704		c'est quoi le vert qui est là

Loin d'être gêné par la prononciation erronée de l'adjectif « proche », l'enseignant signale son incompréhension sans jugement. L'élève utilise la gestuelle pour lever le doute, ce qui permet au professeur de reformuler « proches » (703) même si ce n'est pas la réponse attendue. Cet exemple représente l'un des très rares cas de négociation sur le sens entre un élève et un enseignant dans le corpus. Les échanges didactiques enregistrés n'engendrent pas de négociation alors qu'il s'agit d'une caractéristique des échanges exolingues ; tout se passe comme si les interactions en classe ne pouvaient être qu'endolingue.

D'autres exemples d'interventions d'élèves difficiles à comprendre pour l'enseignant donnent lieu à des réactions sereines dans ce même cours de géographie :

448	P	qu'est-ce que vous pouvez dire> / de façon
449		simple> / Ge***> // allez Ge***
450	F	euh / ils / sont / petits
451	P	j'ai pas entendu excuse-moi / ils sont
452	-F	ils sont petits
453	F	petits
454	P	petits / ah vous comprenez mieux le Ge*** que moi / oui ils sont
455		petits / effectivement

Le professeur interroge une élève philippine Ge*** mais il n'entend pas la réponse. Au lieu de se sentir gêné, il s'en excuse et reprend le début de la phrase signifiant qu'il n'a pas compris la fin (451). L'élève répète mais la prononciation entrave la compréhension. C'est donc une élève qui intervient pour répéter l'adjectif « petits » que l'enseignant ne parvient pas à saisir. Ce dernier en profite pour lancer une remarque spirituelle « ah vous comprenez mieux le Ge*** que moi » dénuée de jugement. En outre, il ne corrigera pas la prononciation.

Accepter les réponses en langues étrangères

Le second professeur d'histoire-géographie pour les classes d'accueil va jusqu'à accepter les réponses à ses questions en portugais, alors qu'il ne connaît pas cette langue. Dans les deux séances menées par cet enseignant, on compte trois occurrences de ce procédé :

hgCla/29052012

137	P		heu:: ça tombe sous
138		quelle forme en montagne / dans les Alpes dans les Pyrénées	
139	G	neive	
140	P	très bien N*** la prochaine fois tu lèves la main mais c'est bien	
141		hein / sous forme de neige< hein sous forme de neige c'est très bien	

La réponse attendue par l'enseignant intervient sans sélection en portugais, ce qui n'est pas conforme au contrat didactique ; la proximité des termes en français et en portugais permet à l'enseignant de reconnaître que la réponse est la bonne ; il ne corrige pas, ne remarque pas l'étrangeté de cette réponse en langue étrangère. Au contraire, il évalue positivement la réponse à deux reprises et reformule en français sans autre commentaire. Un deuxième exemple apparaît dans le cours de géographie sur les domaines avec le même enseignant :

hgCla/05062012

153	P		alors comment est-ce
154		qu'on appelle ce: cet euh cet endroit / situé entre deux montagnes /	
155		dans un un paysage de montagnes / N***>	
156	G	le val	
157	P	la vallée / c'est ça c'est exactement ça c'est la vallée / effectivement	

L'élève connaît la réponse dans sa langue mais il est face à un obstacle d'encodage en français . Il fait le pari que le mot sera proche en français et tente une réponse en portugais précédé de l'article français « le val » (156). L'enseignant reformule encore une fois directement comme si la réponse avait été donnée en langue cible ; l'obstacle a disparu et la réponse de l'élève fait l'objet d'une évaluation positive « c'est ça c'est exactement ça c'est la vallée / effectivement » (157).

Ces interventions en langues premières correspondent à ce que D. Moore appelle des bouées transcodiques en ce qu'elles signalent un dysfonctionnement dans la langue cible tout en permettant de maintenir la communication. Parmi les outils d'analyse des interactions didactiques, J. Sinclair et M. Coulthard ont proposé le modèle IRE pour la communication endolingue qui est extrêmement fréquentes dans le corpus :

- Initiative
- Réponse
- Évaluation

Pour la situation de communication exolingue, J.-F. De Pietro, M. Matthey et B. Py ont mis en lumière les séquences potentiellement acquisitionnelles, qui interviennent dans la conversation entre un natif et un non natif, au moment où une forme de contrat didactique se met en place entre les deux participants, autrement dit lorsque les deux participants ont accepté l'asymétrie des positions. Ces SPA prennent la forme suivante :

- Obstacle d'encodage
- Intervention-proposition
- Reprise

Dans ce cas, le natif corrige son interlocuteur pour l'aider à progresser et le natif accepte l'aide proposée.

Ces deux séquences reposent sur un contrat didactique qui n'est pas comparable : en situation scolaire le contrat est imposé alors que dans la conversation exolingue, le contrat est reconnu par les participants.

Néanmoins, nos exemples de réponses données en langue première par des élèves de collège en situation didactique exolingue correspondent à un nouveau modèle de séquence qui prend la forme suivante :

Situation didactique exolingue	Exemple « le val »
Initiative	comment est-ce qu'on appelle ce : cet euh cet endroit / situé entre deux montagnes
Obstacle d'encodage / réponse en L1	le val
Réponse / traduction en langue cible	la vallée / c'est ça

Ce type de séquence relève à la fois des IRE et des SPA car nous sommes à la croisée des deux situations décrites ci-dessus : une situation didactique réellement exolingue (ce qui n'est pas le cas des cours de langues vivantes pendant lesquels le professeur parle la langue première des élèves). La séquence démarre à l'initiative de l'enseignant qui pose une question en français, l'élève connaît la réponse mais rencontre un obstacle d'encodage donc il donne sa réponse dans sa langue première et la séquence se termine par la réponse attendue, traduction réalisée par l'enseignant grâce à l'intercompréhension.

Cet enseignant accepte donc « l'instabilité de la compétence linguistique des migrants » propre à l'interlangue comme le recommandent G. Lüdi et B. Py (2003, p. 119), qui

s'opposent à l'idée statique de la langue prise comme un tout ; mais il va encore plus loin, en reprenant à son compte un mot portugais, langue qu'il ne maîtrise pas :

hgCla/29052012

304	P		en un /// la
305		fondation (27s) comment est-ce qu'on appelle ça en français> / vous	
306		savez> / euh par exemple la fondation / y a d'autres mots / quand :	
307		un : / une personne / arrive au monde / comment est-ce qu'on appelle	
308		ça< // quand quelqu'un arrive au monde / un bébé / J*** J*** P***	
309	G	nascimento	
310	P	nacimiento on dit comme ça en espagnol et en: en portugais non>	
311		c'est la naissance> / la fondation c'est la naissance	

Comme nous l'avons vu précédemment, dans cet échange, l'enseignant établit un parallèle avec le mot « naissance » pour expliquer « fondation ». La réponse survient en langue première mais ici le professeur, qui n'est pas lusophone, reprend le terme en espagnol. Non seulement, il est à l'aise avec l'irruption d'une langue étrangère dans son cours, ce qui pourrait venir déstabiliser son statut de détenteur du savoir, mais il tente de répéter un mot dans une langue étrangère, ce qui est un phénomène rarissime dans les classes.

Pourtant, les occurrences d'apparition des langues étrangères dans les cours de collègues fréquentés par des EANA sont peu nombreuses. C'est que les élèves intègrent rapidement les règles interactionnelles en vigueur ; avant même de comprendre tous les échanges auxquels ils assistent, ils sont en mesure de comprendre la gêne que provoque chez certains enseignants l'usage de langues étrangères.

5.2.2. Le point de vue des élèves

Comme leurs enseignants, certains élèves, bien qu'ils soient nouvellement arrivés au collège en France, ont des réactions de gêne lorsque leurs camarades utilisent des langues étrangères dans les classes. Nous avons présenté des exemples du corpus, notamment dans le cours de mathématiques pour classe d'accueil mathCla/14112011, dans lesquels élèves et enseignants répondent à ces irruptions par de petits rires embarrassés. Cependant, toutes les langues ne sont pas stigmatisées. Tout comme les enseignants, les élèves qui ont des compétences en anglais les utilisent dans certains cours.

L'anglais comme langue véhiculaire : un statut privilégié

En employant l'anglais en classe d'accueil, le professeur de mathématiques autorise tacitement les élèves à échanger avec lui dans cette langue, comme le fait un élève afghan ci-dessus :

mathCla/14112011

160	G	monsieur old / old français ça veut dire quoi
161	P	comment>
162	-G	old
163	P	old> vieux
164	-G	vieux>
165	P	vieux // pourquoi>
166	-G	ha old test ready
167	P	old>
168	-G	old test contrôle ready
169	P	ah oui je vais vous les rendre tout à l'heure / tu voudrais que je vous
170		rende les anciens contrôles / les anciens contrôles
171	-G	comment>
172	P	on dit pas les plus VIEUX contrôles / vieux c'est pour un homme
173	-G	ouais
174	P	d'accord / pour un contrôle on dit / plus ancien
175	-G	plus ancien
176	P	ancien / d'accord
177	-G	ancien
178	G	monsieur ancien ça veut dire euh avant
179	P	ouais

L'élève souhaite savoir si l'enseignant va rendre les contrôles de la semaine précédente ; il prépare sa question en demandant au préalable un mot de vocabulaire en anglais, langue qu'il a en partage avec l'enseignant. Pourtant, la question « old test ready » (166) se heurte à l'incompréhension du professeur. L'élève reformule en ajoutant dans sa phrase anglaise un mot propre au vocabulaire scolaire français « contrôle » en 168. L'enseignant reste centré sur la communication et ne relève pas ce mélange de langues mais répond à la question « ah oui je vais vous les rendre tout à l'heure » (169). Une fois l'échange réussi en termes de communication, l'enseignant revient sur l'énoncé de l'élève « on dit pas les plus VIEUX contrôles » (172). On retrouve ici le schéma de « séquence d'évaluation modélisante » (Le Ferrec, 2011, p. 365) car la reprise est suivie d'un commentaire métalinguistique « on ne dit pas ». Dans cet échange, toutes les conditions sont réunies pour que l'élève fasse l'acquisition de l'adjectif « ancien » dans ce contexte : il répète deux fois le mot, comme pour le mémoriser puis il complète sa compréhension du terme par une nouvelle question de lexique « monsieur ancien ça veut dire euh avant » (178). Pour cette dernière vérification, l'élève n'utilise plus la traduction mais ce qui lui semble être le mot qui exprime l'antériorité et qu'il connaît en français « avant ». L'emploi de l'anglais n'a

suscité aucune gêne chez les participants, à l'exception peut-être des élèves qui n'ont pas étudié l'anglais et sont de fait exclus de ces échanges.

Dire qu'on sait

Plus généralement, les élèves ayant intégré l'interdit d'utiliser les langues d'origine en classe tentent parfois de contourner le problème lorsqu'ils souhaitent montrer qu'ils ont des connaissances qu'ils ne savent pas exprimer en français. Plusieurs stratégies peuvent être adoptées pour pallier un obstacle d'encodage comme la tentative de traduction que réalise un élève portugais en observant les immeubles new-yorkais :

hgCla/03062013

485	P		qu'est-ce que c'est ça vous arrivez à voir c'est
486		peut-être [pas net /	
487	F		[des escaliers
488	P	chut qu'est-ce qu'on a là sur le DEVANT de la [maison	
489	F		[c'est des escaliers
490	P	sur le DEVANT de l'immeuble	
491	F	c'est les escaliers	
492	P	chut euh j- [P montre son doigt] ça c'est quoi	
493	G	XXX	
494	P	voilà / qu'est-ce qu'on peut dire euh M*** / c'est donc ça là ce	
495		qu'on voit sur la façade de l'immeuble / hein> / ben tout le monde	
496		l'a dit / elle a donné la réponse / pas toi> / M*** elle est en train de	
497		digérer son petit-déjeuner / oui	
498	G	les escaliers d'urgence	
499	P	d'urgence / ha : les escaliers d'urgence alors en français on dit	
500		pas d'urgence	
501	-G	je sais pas comment s'appelle	

L'enseignant sollicite une élève « qu'est-ce qu'on a là sur le DEVANT » (488) qui tarde à prendre la parole. Plusieurs élèves répondent malgré les recadrages de l'enseignant (488, 490, 492) ; on note que la pression temporelle peut exister également en classe d'accueil. Après plusieurs encouragements M*** ne répond pas et une autre élève est sélectionnée. L'enseignant attend la réponse « escaliers de secours » mais c'est l'expression « escaliers d'urgence » qui surgit, traduction du mot portugais « emergencia » signifiant « urgence ». Cette stratégie est un moyen, selon D. Moore, de maintenir le contact, sans briser la communication. La réponse n'est pas acceptée par l'enseignant, mais elle est prise en compte puisqu'il reprend l'expression « d'urgence / ha : les escaliers d'urgence » (499). Néanmoins le mot erroné « émergence » est prononcé à la française, par conséquent il ne représente pas une mise en difficulté de l'enseignant. Grâce à cette tentative de traduction, la communication didactique n'est pas rompue et l'élève a signalé

sa compétence. Par la suite, une élève portugaise donnera le terme attendu (escalier de secours) en 517. L'échange prend ici la forme d'une séquence IRE prolongée (qui existe dans la communication didactique monolingue) sous la forme : question de l'enseignant, réponse mi-langue cible / mi-langue source, évaluation négative qui se prolonge par un nouveau questionnement « alors en français on dit pas d'émergence » (500). L'échange s'achève avec la phrase « je sais pas comment s'appelle ». Ce dernier constat est aussi pour l'élève une manière de signaler qu'il sait le dire dans sa langue et qu'il possède cette connaissance puisque cette situation peut engendrer une frustration chez les élèves lorsqu'ils ne peuvent pas « communiquer leur intelligence, leurs sentiments, leurs idées et leur humour aux enseignants et aux pairs » (Cummins, 2007, p. 3).

Ce besoin apparaît de manière explicite dans l'exemple suivant qui a été enregistré durant la même séance :

hgCla/03062013

610	P	regardez / dans les
611		villes< / aux États-Uni:s / hein à New York à Chicago à Los Angeles
612		où vous voulez / hé ben quand on regarde la ville d'en haut / on
613		s'aperçoit que les rues> / sont / vous l'avez pas fait en
615		mathématiques / encore ça / non / ça a pas l'air
615	G	je sais le mot en portugais mais en français
616	P	ah tu le sais en portugais / bon ben on va l'apprendre en français
617		alors

Ici, l'élève ne tente pas la traduction mais sollicite l'enseignant pour montrer qu'il sait « je sais le mot en portugais mais en français » (615). Il veut montrer qu'il connaît la notion même s'il lui manque le mot en français ; il a déjà intégré les codes interactionnels de l'enseignant mais tente de les contourner en demandant implicitement l'autorisation de dire sa réponse en portugais. Sa réponse (615) est également une manière de poursuivre le jeu interactionnel didactique et de jouer son rôle d'élève qui répond aux questions de l'enseignant. Ce dernier reprend une forme francisée (dans l'exemple précédent) mais ne répond pas à l'appel de l'élève ; il poursuit son objectif d'enseigner les notions en français sans passer par la langue des élèves « ah tu le sais en portugais / bon ben on va l'apprendre en français alors » (616). Ces deux exemples montrent que cet enseignant ne semble pas envisager l'apparition des langues d'origine dans son cours contrairement à son collègue d'histoire géographie qui accepte en classe d'accueil les termes « neve », « val » et qui reprend « nascimento ».

Pendant le cours de mathématiques déjà cité, le professeur cherche à faire deviner le terme « triangle rectangle » ; un élève souhaite dire qu'il connaît un mot, mais pas en français :

mathCla/14112011

524	P	alors il a des côtés perpendiculaires / mais c'est un triangle / L*** tu
525		devrais le savoir
526	G	j'ai oublié son nom monsieur / [je savais
527	P	[tu devrais le savoir
528	G	ha je sais c'est en Géorgie c'est
529	P	non non non en France / quand tu es en troisième / on ne parle que
530		de ça en ce moment
531	G	monsieur
532	P	toi tu devrais le savoir plus que les autres
533	-G	monsieur je savais mais j'ai oublié comment il s'appelle
534	P	ben oui [rire] moi j'aimerais qu'on le retrouve

Dans un premier temps, le professeur s'adresse à un élève qui est déjà intégré en mathématiques en troisième « L*** tu devrais le savoir » (524). Puis un autre élève intervient pour signaler qu'il a déjà étudié le mot recherché dans son pays d'origine « ha je sais c'est en Géorgie c'est » (528). Le retour de l'enseignant est négatif avec la répétition « non non non en France » (529) ; en comparaison la réaction du professeur d'histoire-géographie analysée ci-dessus était plus modérée ; il reconnaissait le savoir acquis dans la langue d'origine « ah tu le sais en portugais » puis faisait une proposition de nouvelle acquisition « bon ben on va l'apprendre en français alors » (616).

S'autocensurer

Enfin, terminons ce tour d'horizon en signalant que le cas le plus fréquent concernant les langues étrangères est certainement l'autocensure. Les élèves, ayant intégré l'interdit, ne tentent pas de parler d'autres langues. De fait, ce phénomène n'est pas observable en tant que tel dans les enregistrements puisqu'il s'illustre par son absence.

Le corpus rassemble un nombre restreint d'exemples de recours aux autres langues ; quelle que soit la forme qu'ils prennent, ils ont pour objectif d'aider les participants à poursuivre l'échange en cours pour ne pas rompre la communication. Les échanges avec l'enseignant se font parfois en anglais, langue de statut privilégié ; entre élèves, le recours aux langues d'origine place l'enseignant en position de « témoin passif ». Les réactions des professeurs sont variées : on ignore l'intervention, on s'appuie sur des tentatives de traduction pour vérifier la compréhension, certains sont gênés par la perte de contrôle et d'autres vont jusqu'à accepter les réponses dans des langues inconnues sans que la communication soit ralentie.

Les élèves qui sont en situation d'interlangue sont parfois frustrés de ne pas pouvoir mettre en valeur toutes leurs connaissances pour des raisons linguistiques ; certains essaient de contourner cette difficulté en tentant des traductions ou en signalant leurs compétences dans une autre langue. Mais le nombre d'occurrences indique que la majorité reste silencieuse et ne souhaite pas mettre en avant ses connaissances dans les langues étudiées précédemment. Pourtant, S. Pekarek (1999) a montré que le recours à la langue un dans les leçons de conversation en classe de langue constitue une stratégie efficace de la part des élèves pour « résoudre un problème de base (lexical ou grammatical) pour pouvoir poursuivre une activité à un niveau supérieur » (p. 146) et elle suggère que l'emploi de la langue un pour demander de l'aide à l'enseignant soit « considéré sous un nouvel éclairage, sans doute plus valorisant que cela n'a souvent été le cas jusqu'ici ».

Tous les exemples d'alternance inclus dans les échanges ayant été relevés en structure d'accueil, on peut conclure que les enseignants qui interviennent en classe d'accueil sont plus ouverts à une modification des règles discursives habituelles. Quant aux élèves, ils n'utilisent pas les langues étrangères dans les classes ordinaires car ils savent que l'alternance n'est pas acceptée. Par conséquent, les EANA se censurent pour respecter les règles discursives de la classe et se privent du même coup, de possibilités d'étayage ou de vérification.

6. Quels sont les freins à la prise de parole dans les séances du corpus ?

Certains aspects contextuels et certaines pratiques enseignantes ne favorisent pas l'expansion des prises de parole des élèves.

6.1. Comment interpréter les silences après question ?

6.1.1. Les enseignants et leur rapport au silence

Lors de l'élaboration de la grille d'analyse, nous avons voulu interroger les apparitions de silences après les questions posées par les enseignants pour déterminer quels facteurs entraînent le silence des élèves en classe. Selon notre hypothèse de départ, l'analyse de ces silences devait nous informer sur le rapport entre la difficulté de la question posée et le niveau réel des élèves ; si les professeurs posent des questions qui dépassent de loin le niveau des élèves ce décalage peut expliquer le silence de ces derniers. En réalité, cette hypothèse peut expliquer le silence des EANA en classe ordinaire, si l'on se rappelle les exemples d'évitements analysés dans ce même chapitre. Paradoxalement, à l'intérieur du

corpus, les occurrences de silences après questions interviennent essentiellement en classe d'accueil ; nous avons par exemple signalé le cas du professeur de français en difficulté pour expliquer les termes « mémé », « élèves » et « professeur » dans le texte *Chichois et les copains du globe* à ses élèves débutants :

frCla/23092011

67	P	il parle à qui
68	-F	il parle (5s)
69	P	pendant le déjeuner je raconte à mémé Za (10s)

Dans ce cas, l'incompréhension des élèves engendre des silences qui matérialisent la distance entre le niveau de la question posée et le niveau réel des élèves.

Durant le cours sur *Le Petit Nicolas*, certains silences ont également ce sens :

frCla/2/15112011

31	P	allez M***où se passe l'action>
32	(8s)	
33	-G	dans la / jardin

Si aucun élève ne sait répondre, l'enseignant doit adapter, étayer, voire modifier sa planification. Mais pourquoi en niveau 2 de classe d'accueil, les élèves ont-ils encore des problèmes de compréhension de base ? Pour ce cours, on peut faire l'hypothèse du manque de motivations engendré par les modalités d'étude du texte ; on n'est plus dans la découverte mais dans l'apprentissage de la compétence « comment répondre à une question à l'écrit ? » et les élèves ont déjà découvert le texte. Ils n'ont donc plus le même enthousiasme pour participer : deux ou trois élèves répondent régulièrement aux questions de l'enseignante mais lorsqu'elle demande aux autres élèves de participer, elle obtient des silences :

183	P	ha chut oui oui / je veux pas toujours euh les mêmes / alors de
184		quel jouet B*** (9s) allez de quel jouet B*** oui

en classe ordinaire, le nombre de silence après question est très limité ; on trouve par exemple un silence dans le cours sur *La Vendetta* quand l'enseignante pose une question sur la notion de discours narratif :

frClord/3/14112011

384	P	c'est le discours narratif / donc où se trouve le discours narratif //
385		euh M*** / ici dans ce dans ce qu'on a lu depuis le début / où est-ce
386		qu'on a du discours narratif /// ou est-ce qu'on raconte quelque
387		chose (5s)

Ce type de notion pose encore problème en troisième à une majorité d'élève. Dans les trois cas cités, les silences après questions sont bien le signe de difficultés de compréhension. Mais comment expliquer que le corpus compte si peu d'occurrences ? Comment interpréter cette absence de silence ? Les élèves savent-ils répondre à tout ? Les questions posées sont-elles toutes en deçà du niveau des élèves ?

L'analyse des exemples du corpus montre que les silences après questions informent plutôt sur la gestion interactive du professeur et son rapport au silence.

Certains enseignants tolèrent les silences après questions, ils laissent du temps aux élèves pour préparer leurs réponses. C'est le cas du professeur de mathématiques qui intervient en niveau 2 de classe d'accueil sur les critères de divisibilité :

mathCla/2/15112011

199	P	ok R***> (30s) R*** / est-ce que tu pourrais me donner / le
200		critère de divisibilité par / dix< (6s) tu ne sais pas si un quand est-
201		ce qu'un nombre est divisible par dix> /// J*** /// est-ce que tu as
202		compris ce qu'on a fait là // par deux

Conscient de la nécessité de disposer de temps pour assimiler ces notions d'arithmétique, le professeur marque des pauses dans son discours. Il sélectionne un élève et avant de poser la question laisse trente secondes (199) pour assimiler ce qui vient d'être dit. L'élève sait qu'il va être interrogé, mais pendant ce cours le temps didactique est ralenti pour permettre aux élèves de réfléchir. On remarque que cet espace temporel n'est pas occupé par des bavardages, preuve que les élèves en profitent pour écrire et réfléchir. Une fois la question posée « est-ce que tu pourrais me donner / le critère de divisibilité par / dix< » (199-200), l'enseignant attend six secondes avant de reformuler et encore trois secondes (201) avant de sélectionner un autre élève, non pas pour lui présenter la même question et obtenir une réponse le plus rapidement possible, mais pour donner encore un temps de réflexion, grâce à une question de confort « est-ce que tu as compris ce qu'on a fait là // par deux » qui revient sur ce qui a été expliqué auparavant, le critère de divisibilité par deux.

Cet exemple montre que contrairement à notre hypothèse de départ, le silence après question n'est pas forcément à analyser négativement. Il peut être le signe que la question mérite réflexion et que le professeur laisse du temps pour réfléchir. M. Laparra (2002, p. 35) estime que ce temps d'actualisation encyclopédique, cognitif et linguistique est nécessaire car l'immédiateté ne favorise pas la réflexion et le langage intérieur.

D'autres enseignants ne parviennent pas à obtenir cette concentration nécessaire des élèves pour réfléchir et comprendre un énoncé comme dans cet exemple que nous avons déjà présenté en classe de sixième sur les axes de symétrie :

mathClord/6/19012012

137	P	STOP je vous laisse trois minutes pour réfléchir
138		[bavardages 9s]
139	P	chu : t (4s) allez on se tait on réfléchit un peu tout seul
140	F	j'ai pas compris<

Après une lecture d'énoncé qui a déjà posé des difficultés de lecture et de compréhension, les élèves ont du mal à se concentrer ; le professeur exige trois minutes de concentration mais les bavardages se poursuivent et l'enseignante réclame le silence (139). Avant de se donner le temps de la réflexion, certains élèves concluent rapidement « j'ai pas compris< » (140) par manque d'habitude de la réflexion. C'est que certains enseignants ont également peu de tolérance face au silence, acquis à l'idée que des élèves qui répondent sont des élèves qui comprennent.

Beaucoup d'enseignants ont tendance à vouloir des réponses immédiates et ne laissent pas de temps de réflexion après les questions mais ce phénomène est plus le reflet de la manière qu'à l'enseignant de gérer l'alternance des tours que le signe d'un questionnement adapté. Ainsi les deux professeurs d'histoire-géographie en classe d'accueil laissent très peu de silence après avoir posé leurs questions :

hgCla/03062013

55	P	Ge*** / c'est au bord de
56		quel océan / New York // tu ne sais pas> / non> / A*** le sait /
57		G*** /// ha c'est pas marqué là tu vois un peu là le début / mais y
58		a pas écrit le nom de l'océan dans l'eau hein / alors A***
59	G	l'océan Atlantique

Ce professeur réalise des pauses de deux puis trois secondes (56-57) mais continue de parler pendant que l'élève semble chercher la réponse sur son document. Aucun étayage ne peut aider l'élève car il s'agit d'une question de culture générale, comme souvent en histoire-géographie, et le document d'appui n'apporte pas la réponse. Cette manière de prolonger les questions semble être une caractéristique des enseignants d'histoire géographique dans notre corpus car le second professeur de classe d'accueil réalise également ce type d'intervention :

hgCla/29052012

198	P	qu'est-ce que c'est qu'une culture / qu'est-ce qui a
199		dan : s dans le mot culture / P*** / qu'est-ce qui fait la culture / la

200 culture des Grecs par exemple /// si> / on l'avait vu> / avec Homère /
 201 par exemple
 202 G théâtre

Il pose sa question, sélectionne une élève P*** et sans qu'une pause ménage un point de transition, l'enseignant poursuit son discours, paraphrase sa question « qu'est-ce qui fait la culture » (199) puis rappelle un exemple qui a déjà été traité en classe. Il s'agit donc d'un exercice de mémoire. Après l'exemple, le professeur attend trois secondes (200) et développe un indice et c'est un autre élève qui répond.

On voit que la tolérance au silence se limite à trois secondes pour cet enseignant car, sans réaction de la part des élèves, il répond lui-même aux questions :

75 P non : / avec cette île-là / Ceylan le Sri Lanka< / donnez-moi le nom /
 76 comment ça s'appelle ça< / grand espace très peuplé / dans le
 77 monde /// c'est l'Inde / c'est l'Inde / d'accord>

Dans cet autre exemple, il répond à sa question après deux secondes de réflexion :

162 P non / là où on a vu justement l'Inde et euh l'Asie / cette chaîne de
 163 montagne qui s'est formée / comment est-ce qu'elle s'appelle
 164 M***< // l'Himalaya on vient de le voir y a y a cinq minutes / HI-
 165 MA-LAY A

Après sa question « cette chaîne de montagnes qui s'est formée / comment est-ce qu'elle s'appelle » (162-163), le professeur sélectionne un élève et répond très vite. Parfois, il n'attend pas du tout enchaînant lui-même questions et réponses :

390 P voilà / effectivement parce que dans / les RACInes / il y a ce
 391 personnage Énée / qui vient du monde grec d'accord> mais y a autre
 392 chose> que partagent les Grecs et les romains< / c'est le bassin
 393 méditerranéen

Il est difficile pour les élèves d'insérer leurs réponses dans son discours, ce qui explique les résultats d'occupation du temps de parole en histoire-géographie. La longueur des interventions des élèves n'est donc pas liée à l'activité ou au groupe ; il s'agit bien d'un effet du style de l'enseignant, puisqu'il réalise les mêmes questions longues en quatrième :

hgClord/4/05022012

42 P là on vient de parler du régime c'est la monarchie
 43 effectivement / c'est une Europe monarchique [P écrit au tableau :
 44 6s] le type de société maintenant< / le type de société / hein euh :
 45 Mé*** / le type de société /// on l'a vu / y a un type de société
 46 d'avant / et un type de société d'après Après la révolution /
 47 souvenez-vous : s du travail qu'on avait fait sur la déclaration des
 48 droits de l'homme et du citoyen avec le TABLEAU / hein C***>

Dans cet exemple, l'enseignant sélectionne une élève et réserve une pause de trois secondes (45), à la suite de laquelle l'élève n'aura plus de temps, ni pour réfléchir, ni pour répondre : il reprend la parole, étaye et interroge une autre élève. Parfois, cet enseignant change de sélection après seulement une seconde pause :

98	P	oui mais euh l'église l'église le clergé effectivement ce sont deux
99		synonymes mais qui / dans le tableau le sacre de Napoléon euh
100		premier incarnait euh personnifiait l'église Ali*** un personnage
101		important / de l'église / euh N***
102	G	le Pape

Et en classe de quatrième, il répond également lui-même aux questions posées :

504	P	c'est un petit peu aussi pour ça que dans une bonne partie de la
505		Belgique on parle euh on parle français hein / comment est-ce qu'on
506		appelle cette partie de la Belgique euh qui parle français // la
507		Wallonie< / hein c'est la Wallonie

Cet enseignant a peu de résistance au silence dans ses cours et semble organiser seul le jeu interactif. Cette manière de monopoliser la parole montre que le silence des élèves est également induit par le comportement interactif des enseignants qui ne laissent pas le temps de la réflexion aux élèves ; ils créent eux-mêmes la forme de pression temporelle, déjà forte du fait du nombre de participants.

6.1.2. Gestion de l'alternance des tours et violations

La pression temporelle découle aussi du manque de gestion des sélections par l'enseignant ce qui peut engendrer une forme de compétition entre élèves pour intervenir.

Dans les cours où la parole est très libre, le risque est plus grand, pour un élève qui veut prendre la parole, de voir un camarade interférer. C'est le cas dans la séance de mathématiques en sixième :

mathClord/6/19012012

437	P	passé par le milieu< // passe par le milieu (5s) chu:t (49s) alors A***
438		lis la première phrase // chut
439	F	A et : A prime sont parallèles / par rapport à la droite
440	P	A et A prime sont parallèles> / Ma*** tu es d'accord>
441	G	non / perpendiculaires
442	F	symétriques
443	P	chu ::t oui / A et A prime sont symétriques A*** / des points sont pas
444		parallèles / ça existe des points parallèles / un point parallèle / vous
445		avez déjà vu un point parallèle
446	G	non
447	F	non
448	P	c'est une DROITE qui est parallèle / à une autre droite / mais un
449		point>

L'enseignante interroge un élève dont la réponse est fautive (439), puis elle demande une évaluation à Ma*** qui se trompe aussi (441). Une autre élève intervient alors pour donner la bonne réponse mais sans être sélectionnée (442). Le professeur réprime les bavardages mais valide la réponse donnée par l'élève non sélectionné « chu ::t oui » (443) avant de faire un commentaire pour le premier élève « des points sont pas parallèles / ça existe des points parallèles » (443-444). L'enseignante a permis à une élève de répondre sans sélection, ce qui empêche l'élève sélectionné de disposer d'un temps de réflexion pour une autocorrection. La pression temporelle vient ici du manque de gestion des sélections : sans désignation claire des élèves qui doivent prendre la parole, les réponses sont collectives et le plus rapide impose sa réponse.

La gestion du respect des tours peut être difficile en classe et les enseignants doivent veiller constamment à préserver le tour de l'élève sélectionné même si la pression est très forte, comme dans cet exemple en cours de français en troisième :

frClord/3/14112011

649	P	si / on invente des personnages / et : qu'on les fait
650		participer / à l'Histoire avec un grand H / qu'est-ce qui se passe /
651		quel est le problème N*** / ça soulève un problème
652	G	ben oui c'est que les personnages sont [XXX
653	P	[mais tu laisses parler N*** //
654		alors je t'écoute / quel est le problème que ça peut soulever / des
655		personnages inventés côtoient des personnages historiques
656	F	ha ben une histoire inventée>

Sans l'intervention de l'enseignante qui recadre l'élève intervenu pour donner la réponse « mais tu laisses parler N*** // alors je t'écoute » (653-654), la violation aurait été accomplie.

Les cours dans lesquels la parole est libre risquent donc de favoriser également les violations de tours entre élèves et d'accentuer le phénomène de pression temporelle. Durant certains cours comme en classe d'accueil en mathématiques, les élèves profitent également de cette absence de gestion pour sortir du cadre didactique et instaurer une ambiance interactionnelle de divertissement :

mathCla/11042013

586	P	pour la nommer Mo*** // do- propose-moi un nom pour le sommet>
587	G	euh C***
588	F	A / A / A
589	P	A / alors viens écrire où est A //

L'élève interrogée, Mo***, n'a pas le temps de réagir avant qu'un camarade glisse une plaisanterie, proposant un prénom pour nommer le point de la figure. Dans l'exemple qui suit, c'est une courte hésitation d'une élève en 619 qui permet à un camarade de répondre à sa place :

618	P	et tu me nommes aussi la bissectrice
619	F	euh ::
620	G	I
621	G	ouais

Dans ce cours, les élèves interviennent beaucoup mais on constate qu'il n'y a aucun étayage entre pairs. Plus qu'une co-construction des compétences, les échanges ressemblent à une course à la réponse.

6.2. Les inhibiteurs

6.2.1. Jugements et moqueries

D'autres manifestations verbales peuvent freiner la participation des élèves : la réception par les autres participants des interventions de chacun.

- *Évaluation par les enseignants : réception des questions d'élèves*

Être évalué devant toute la classe représente une prise de risque. Parfois les professeurs peuvent se montrer moqueurs. Dans le cours de français sur *La vendetta*, plusieurs mots de vocabulaire sont expliqués à la demande des élèves (vengeance, côtoyer, congédier), mais lorsqu'un élève demande le sens du mot « poignard », l'enseignante est surprise :

frClord/3/14112011

181	F	madame c'est quoi un poignard
182	P	un poignard> / c'est quoi un poignard
183	Cl	[couteau
184	G	[c'est euh
185	P	H***
186	G	c'est un petit couteau
187	P	c'est un petit couteau pour euh en général pour tuer quelqu'un

L'intonation ascendante de l'enseignante (182) révèle qu'elle montre de l'étonnement face à cette question portant sur le vocabulaire courant. Pendant le cours sur *Le Petit Nicolas*, qui s'adresse pourtant à des EANA, les questions d'élèves sont plus rares. Lorsqu'un élève demande le sens du mot « ours », l'enseignante ne cache pas sa surprise :

frCla/2/15112011

302	G	euh ours c'est quoi
303	P	OURS <u>ben</u> alO:rs / un ours> / qu'est-ce que c'est> / un ours
304		en peluche> c'est quoi un ours
305	-G	ours ours

En plus de l'intonation, l'enseignante signale fortement avec un « ben alO: rs » accentué que l'élève a une lacune. Pourtant, aucun élève du groupe ne prendra la parole pour expliquer le sens du mot. L'attitude de l'enseignant, en exprimant de la surprise face aux questions - ce qui peut sembler anodin - peut donc entamer l'entrain des élèves à poser des questions qui les aident vraiment dans leur compréhension du texte étudié.

Dans le corpus, nous relevons également un exemple de moquerie plus plaisante, en histoire-géographie en quatrième :

hgClord/4/05022012

568	P	c'est une émeute / effectivement / alors qu'appelle-t-on émeute>
569	-G	une : grosse euh bagarre
570	P	ha ouais c'est
571	Cl	[rires]
572	P	une bonne euh une bonne bagarre hein / effectivement hein

Après la réponse « une : grosse euh bagarre » (569) pour expliquer le terme « émeute », le professeur se met en scène pour faire rire la classe ; les rires interviennent après une mimique accompagnée d'un début de phrase « ha ouais c'est ». Néanmoins, du point de vue de l'élève qui a répondu, l'évaluation négative est accentuée par ce rire de la classe.

• *Évaluation d'élève à élève*

Les évaluations des camarades peuvent inhiber certains élèves et leur faire préférer le silence au risque d'être jugé, voire moqué, par la classe. Ce risque induit un comportement de renoncement qui peut nuire à l'apprentissage. On trouve par exemple en cours de mathématiques en troisième un élève qui préfère ne pas comprendre la notion plutôt que d'être étayé dans son acquisition :

mathClord/3/18012012

327	P	il faut que tu reconnaises / un / des / trois / de l'affichage / ou / de
328		ton cahier si tu les as dans la tête / qu'est-ce que tu reconnais quand
329		tu vois cet énoncé /// lequel des trois
330	G	XXX
331	F	non ::
332	P	tu me dis / soit A plus B carré / soit A moins B carré / soit A plus B
333		facteur de A moins B
334	-G	A moins B
335	Cl	[rires]
336	-G	non
337	F	*A moins B facteur de
338	P	c'est pas / c'est de lui dire comme ça qui : / lui apprendra / il faut
339		qu'il reconnaisse l'allure générale (5s) chut // I*** / quand je dis //
340		mon exemple
341	G	ça va j'ai compris

Le professeur insiste pour que l'élève comprenne qu'il doit reconnaître le modèle d'une identité remarquable, mais sa réponse est évaluée négativement par une camarade

« non :: » (331). L'enseignante qui mène le cours est pourtant très attentive au respect des sélections. Après un étayage (332-333) l'élève se trompe à nouveau (334) ce qui déclenche un rire de la part de ses camarades (335). Voyant qu'il ne comprend pas, son entourage essaie de lui souffler la réponse : les autres ont compris la notion mais lui non. L'élève, en position d'infériorité affichée devant toute la classe, n'est pas dans une situation confortable et ne peut pas réfléchir. L'émotion lui dicte une seule conduite : se tirer de ce mauvais pas, dire qu'il a compris pour arrêter de se donner en spectacle.

Les évaluations par les pairs sont très fréquentes dans les cours où la parole est libre, comme dans le cours de français en quatrième :

frClord/4/29052012

737	-F	c'est quoi un quatrain
738	G	[rires]

frClord/3/14112011

236	P	ils sont décrits alors quand on décrit un personnage comment ça
237		s'appelle
238	Cl	un portrait
239	P	c'est un portrait
240	F	un portrait-robot
241	Cl	[non :::

Mais en classe d'accueil, les élèves ont la même propension à se moquer des autres :

frCla/19102011

117	P	clairs c'est-à-dire c'est-à-dire de quelle couleur>
118	Cl	bleus
119	P	bleus ou-
120	G	verts
121	G	blancs
122	P	hein bleus ou verts
123	Cl	[rires]

Dans ce cours de français, l'élève qui répond « blancs » (121) pour expliquer les yeux clairs déclenche le rire de ses camarades. Dans d'autres cours du corpus, les moqueries peuvent être plus dures, comme pendant la séance d'histoire consacrée à la décolonisation qui se caractérise par un grand nombre d'interventions d'élèves sans sélection. L'enseignante elle-même est souvent interrompue ; alors qu'elle occupe un temps de parole total comparable à celui d'un autre enseignant d'histoire (5064 mots en troisième et 6322 en quatrième), elle réalise des interventions moyennes de vingt-sept mots, contre soixante-dix-sept pour le professeur de quatrième. Si l'enseignante est interrompue dans son

discours, les violations s'appliquent également aux élèves : les interventions des élèves sont très provocatrices donc les risques pour la face sont grands :

hgClord/3DRA/19012012

158	F	les Pays-Bas c'est l'Allemagne>
159	F	ouais / non c'est l'Hollande mongolienne

Ici, l'élève s'interroge sur un pays et reçoit une insulte. On comprend pourquoi les plus timides n'interviennent jamais ; les occasions de se faire reprendre sont permanentes.

6.2.2. L'absence d'empathie des élèves en classe ordinaire

Ce même cours compte un exemple marquant qui montre l'absence d'empathie de certains élèves francophones pour les EANA qui sont intégrés en classe ordinaire. Lorsque le professeur interroge une EANA en début de séance, elle utilise quelques procédés facilitateurs ; mais cette aide apportée à l'élève débutante en français ne convient pas à l'ensemble des camarades :

hgClord/3DRA/19012012

48	F	madame euh si vous m'aviez demandé ces choses j'aurais dit ça
49	P	mais je t'ai posé ces questions
50	-F	NON
51	G	[moqueur] si :
52		[rires]

Cette élève revendicatrice n'a pas conscience des règles d'équité et ne se préoccupe pas de préserver la face de sa camarade EANA. En classe, les remarques des enseignants sont acceptées et ne mettent pas forcément en danger la face des élèves car la position haute de l'enseignant est institutionnelle. En revanche, une attaque de ce type entraîne une mise en danger car la position des élèves francophones par rapport aux EANA est factuelle. Par ailleurs, comme nous l'avons vu, les élèves de cette classe ne tiennent pas compte du niveau de leur camarade EANA et se moquent ouvertement d'elle lorsqu'elle fait une erreur :

92	P	est-ce que tu peux me donner le nom de DEUX pays / qui sont sous
93		la- qui sont des colonies / qui sont dominés par euh la France ou le :
94		Royaume Uni
95	-Eana	l'Asie euh
96	Cl	[rires]

Dans ces conditions, on comprend que les EANA ne soient pas enclins à prendre la parole en classe ordinaire.

6.2.3. La centration sur la forme : un frein pour la communication ?

Les spécialistes de didactique des langues défendent depuis plusieurs décennies l'idée qu'un enseignement centré sur la forme risque d'éloigner les apprenants de l'acquisition d'une compétence de communication. Les enseignants sont donc encouragés à corriger les erreurs formelles avec modération.

• Reprise de la forme par les enseignants

Dans notre corpus, les infractions par rapport à la norme sont peu relevées par les enseignants. Dans les deux types de classes, et a fortiori en classe ordinaire, on trouve peu d'exemples de correction de la forme des réponses par les enseignants. En structure d'accueil, les énoncés agrammaticaux sont parfois ignorés, notamment en histoire-géographie, par des enseignants qui restent centrés sur l'efficacité de la communication. Certains énoncés sont reformulés, et dans de très rares cas, ils donnent lieu à des développements d'ordre métalinguistique.

En histoire-géographie, les énoncés agrammaticaux des élèves sont souvent pris en compte uniquement pour la qualité de leur contenu :

hgCla/05062012

464	P	on va corriger ensemble / J*** tu peux nous lire ce
465		que tu as mis
466	G	parce que rappelle la mer / et les montagnes / et en Grèce c'était tout
467		à fait comme ça
468	P	c'était : à p- oui c'est à peu près comme ça effectivement> / alors i-
469		dans ce paysage / il y a / la mer et la montagne / effectivement

Les erreurs de syntaxe « parce que rappelle la mer » (466) ne sont pas relevées par l'enseignant qui évalue positivement après une brève hésitation.

Le professeur de mathématiques pour classe d'accueil (**mathCla/14112011**), qui débute sans formation avec les EANA, est préoccupé par la communication dans ses échanges avec les élèves. La crainte de ne pas parvenir à dialoguer avec les élèves domine, c'est pourquoi il ne corrige pas les réponses agrammaticales :

116	-G	ha :: / monsieur il veut papier
117	P	elle
118	-G	elle veut papier un [parce que écrire
119	F	[papier
120	P	d'accord pour [regarder si c'est juste ou pas
121	F	[après oui
122	P	allez d'accord
123	-F	merci beaucoup

L'enseignant reprend le féminin « elle » (117) mais une fois qu'il a compris ce que cherche l'élève qui fouille dans son cartable pendant le contrôle, il reste centré sur la négociation du sens : « d'accord pour [regarder si c'est juste ou pas » (120). Son objectif premier n'est pas la correction de la forme.

Dans d'autres cas, la correction est nécessaire à l'explication du contenu, comme lors de la tentative de définition du terme civilisation en histoire :

hgCla/29052012

187	G	c'est la histoire qui s'est passée a-avant
188	P	une civilisation A une histoire / une civilisation c'est pas une
189		histoire / elle a une histoire / comme euh comme la civilisation
190		égyptienne elle a une histoire / elle a traversé le temps il y a
191		longtemps hein

L'enseignant reprend l'énoncé de l'élève en insistant sur le verbe avoir ; ce faisant, il modifie le sens de la réponse. C'est bien ici le contenu - la notion de civilisation- qui est corrigé.

Contrairement à ce qu'on pourrait attendre, l'absence de correction de la forme se retrouve surtout chez les professeurs qui réservent un temps de parole réduit aux élèves ; ce facteur n'est donc pas suffisant pour encourager l'expansion des interventions des élèves.

D'autres enseignants reformulent les énoncés fautifs et on pourrait penser que ces reformulations freinent la communication, or ce constat ne se vérifie pas non plus.

Les exemples de reformulation sont nombreux, surtout en classe d'accueil, où les besoins en langue sont plus forts.

Le professeur d'histoire-géographie qui intervient en classe d'accueil sur la ville de New York reformule les énoncés des élèves lorsqu'ils sont agrammaticaux :

hgCla/03062013

186	G	ils sont / aussi beaucoup proches
187	P	ah ils sont très proches>

Les élèves répondent à une question ouverte sur les immeubles de la mégapole ; ils doivent donc formuler des réponses personnelles. Le professeur est centré sur sa planification mais reformule les réponses, tout comme son collègue :

hgCla/05062012

1	P	alors sur quoi travaille-t-on là depuis quelque:s séances / on travaille
2		sur quoi (5s) J***
3	G	le domaine
4	P	sur les domaines>

En reprenant le groupe nominal au pluriel, l'enseignant reformule la réponse mais ne poursuit pas avec un commentaire métalinguistique. Il s'occupe du contenu des réponses de ses élèves. Il ajoute un article :

68	P	c'est très chaud effectivement et c'est humide / hein / et donc / il va
69		y avoir / une influence sur / sur quoi> / quand il fait très chau : d et
70		quand il fait humide // oui>
71	G	il y a précipitations
72	P	il va y avoir des précipitations

Il modifie un verbe :

103	P		et pourquoi est-
104		ce que au Sahara par exemple / on n'a- on va pas trouver beaucoup	
105		beaucoup de population / dans le Sahara<	
106	F	parce qu'il est trop chaud	
107	P	il fait trop chaud et> //	

Mais la correction effectuée ne freine pas l'avancée de l'échange. L'enseignant ne centre pas l'attention des élèves sur l'expression car sa correction est immédiatement suivie d'une demande de complément de réponse avec une conjonction et une intonation montante qui exprime l'inachèvement de l'énoncé. Cet enseignant prend pourtant à plusieurs reprises le temps d'expliquer à ses EANA des termes du langage courant, montrant qu'il est conscient du niveau des élèves mais son mode de communication reste fluide ; bien qu'il travaille avec des EANA, les échanges s'organisent sur le modèle de la communication du cours d'histoire-géographie. On n'est pas dans un cours de langue, la communication est prioritaire.

Cette centration sur la communication s'explique par l'objectif de suivre la planification. En histoire-géographie, les élèves ne sont pas amenés à faire des hypothèses (comme sur les textes littéraires), ils doivent s'insérer dans la planification du professeur.

La reformulation est également largement utilisée dans ce cours de français en classe d'accueil où les élèves étudient le portrait d'une nouvelle élève :

frCla/19102011

142	F	son cheveu il est brune>
143	P	oui elle est brune

Ici aussi, l'enseignante poursuit un objectif d'expression autour du texte. Toutes ces reformulations prennent la forme de SEN, ce sont des reprises normatives mais les enseignants ne demandent pas de reprise de la bonne forme aux élèves. La correction se fait sans insistance.

En français pour classe d'accueil de niveau 2, l'enseignante reprend une confusion de pronom sujet puis elle écrit la réponse au tableau :

frCla/2/15112011

180	-G	et ils pleurent tout le temps
181	P	et elles pleurent tout le temps

Parmi les enseignants qui reformulent les énoncés fautifs, tous n'ont pas les mêmes résultats quantitatifs concernant les interventions de leurs élèves. Certains font partie des enseignants qui favorisent l'expression des élèves, d'autres ont un fort taux d'occupation du temps de parole.

Ce critère de non-centration sur la forme ne suffit pas à lui seul pour garantir l'expansion des interventions des élèves : les professeurs d'histoire-géographie et le professeur de français du cours **frCla/19102011** reformulent les énoncés des élèves mais les résultats chiffrés de ces cours concernant le temps de parole des élèves sont divergents.

Le corpus compte enfin quelques rares cas de reformulation suivis de commentaires sur le lexique réalisés par des enseignants non spécialistes de FLS. En géographie, le professeur explique la distinction de sens entre les adjectifs « grand » et « haut » :

hgCla/03062013

140	P	oui / on va- // peut-être mettre un autre mot que grands /
141	-G	[gégan]
142	P	géants>
143	Cl	[sourires]
144	P	non / pas géants / euh / on va dire que TOI tu es grand
145	-G	haut
146	P	mais là on parle d'un bâtiment / donc on va mettre
147	-G	haut
148	P	haut / voilà très bien / donc les bâtiments sont hauts en hauteur

Pour parler en géographie, les élèves ont besoin du vocabulaire courant qui est généralement enseigné en cours de FLE. Ici, un élève propose les adjectifs « grand » puis « géant » qui ne conviennent pas. Pour que les élèves trouvent « haut », le professeur propose une mise en contexte « TOI tu es grand » (144) « mais là on parle d'un bâtiment » (146) ce qui correspond effectivement à l'emploi du mot en français.

En mathématiques, voyons la suite de l'échange dans lequel une élève voulait prendre une feuille dans son cartable pendant le contrôle. Lorsque l'enseignant a compris le geste de l'élève par l'intermédiaire d'un camarade qui traduit, autrement dit une fois que les problèmes de communication ont été dépassés, il revient sur le lexique scolaire :

mathCla/14112011

118	-G	elle veut papier un [parce que écrire
119	F	[papier
120	P	d'accord pour [regarder si c'est juste ou pas
121	F	[après oui
122	P	allez d'accord
123	-F	merci beaucoup
124	P	ça s'appelle / une feuille de brouillon / feuille de brouillon / ou alors
125		un brouillon tout simplement / un brouillon

Par ce retour sur le terme qui faisait défaut « feuille de brouillon », l'enseignant apporte un commentaire en vue de l'apprentissage d'un terme scolaire ; il s'agit d'une séquence d'évaluation modélisante (Le Ferrec, 2011, p. 365) : on est bien dans le champ du FLS.

• **Reprise de la forme par des élèves**

En classe ordinaire, ce sont parfois les élèves eux-mêmes, qui ont tendance à reprendre les erreurs de leurs camarades concernant la forme de leurs énoncés :

frClord/4/29052012

145	P	si tu veux tu vas aller euh en permanence hein S***
146	G	vingtième
147	-F	qu'ai-je fait je
148	G	qu'ai-je fait
149	G	qu'ai-je fait / s'te plaît
150	F	pourquoi tu mets deux fois je

En français, alors qu'un élève se défend en imitant un registre soutenu qu'il ne maîtrise pas, deux camarades le reprennent et une troisième analyse l'erreur de construction « pourquoi tu mets deux fois je » (150). Dans le même cours, une hésitation sur un verbe engendre une hétérocorrection et provoque le rire de la classe :

360	G	pour se recueillir
361	F	quoi>
362	G	pour se recueillir
363	F	recueillir pas recueillir
364	Cl	[rires] (8s)

Un élève formule une proposition d'analyse du poème pertinente « pour se recueillir » (360) qu'une camarade ne comprend pas. Probablement par manque de confiance, l'élève réalise une autocorrection erronée « pour se recueillir » (362), qui fait l'objet d'une hétérocorrection « recueillir pas recueillir » (363) et de rires de la classe. L'enseignante n'intervient pas, ni pour corriger, ni pour atténuer l'hétérocorrection. Son attitude va dans le sens d'une liberté de parole accordée aux élèves. Ces derniers adoptent un rôle de défenseurs d'une langue française normée.

Si l'on considère l'ensemble du corpus, les élèves bénéficient d'un temps de parole plutôt réduit, bien que de fortes variations existent selon les cours. Or, les occurrences de correction de la forme des réponses des élèves sont peu nombreuses. En outre, les enseignants qui reformulent les énoncés des élèves ne sont pas toujours ceux qui freinent l'expansion des réponses des élèves : citons l'exemple de la séance de français sur *La Disparition* (frCla/19102011) où l'enseignante reformule beaucoup et totalise un temps de parole des élèves de 26,1 % avec des interventions de 4,36 mots en moyenne. En revanche, les corrections des interventions des élèves par leurs pairs sont fréquentes et peuvent avoir un effet dissuasif pour prendre la parole.

6.3. Des facilitateurs qui freinent la prise de parole des élèves

Certaines pratiques discursives des enseignants ont également un effet sur la longueur des interventions des élèves.

6.3.1. Les questions rhétoriques

À l'opposé des questions ouvertes, notamment celles qui permettent aux élèves de proposer des hypothèses pour l'interprétation des textes littéraires, des questions rhétoriques rythment des échanges en cours d'histoire-géographie :

hgCla/03062013

459	P	ok / quoi d'autre>
460	G	euh / ces immeubles sont / pauvres
461	P	pauvres / pourquoi tu dis ça
462	-G	[fait la moue]
463	Cl	[rires]
464	P	ha : ben moi je veux que tu m'expliques hein> /// bon J*** nous dit
465		que ces immeubles sont PAUvres / pourquoi>
466	-G	parce qu'il y a beaucoup des / des magasins
467	F	et d- / des marchés
468	P	et donc comme y a beaucoup de magasins c'est pauvre
469	-G	non

Les élèves travaillent sur un document visuel qu'ils doivent interpréter ; l'enseignant pose des questions ouvertes comme « Quelle différence ces immeubles ont-ils avec ceux de la première photographie ? » tout en suivant les étapes d'un document planifié. Mais le discours du professeur est aussi émaillé de questions fermées « et donc comme y a beaucoup de magasins c'est pauvre » (468). Les réponses sont sous-entendues par la question, ce qui limite les possibilités d'expansion pour le discours des élèves. Le second professeur d'histoire-géographie utilise également ce procédé :

hgCla/29052012

220	P		vous savez l'histoire d'Ulysse
221		dans l'Odyssée // qu'est-ce qu'elle avait de particulier cette histoire /	
222		est-ce que c'est une histoire qu'on peu : t on peut voir encore tous les	
223		jours	
224	Cl	non	

Pour expliquer les notions de légende et de mythe, l'enseignant se base sur le périple d'Ulysse et demande « est-ce que c'est une histoire qu'on peu : t on peut voir encore tous les jours » (222). À cette question, les élèves ne peuvent que répondre un « non » collectif sans développement possible. Cet enseignant enchaîne dans son discours ces questions purement rhétoriques :

227	P		des euh monstres
228		géants avec un seul œil les cyclopes> / est-ce que ça c'est : quelque	
229		chose de réel	
230	Cl	non	
248	P	il faisait quoi à Troie / il faisait la fête>	
249	Cl	non	

Ce type de question ne peut pas engendrer de réponses longues ; ce sont de fausses interrogations par définition ; elles procèdent de la volonté de l'enseignant d'orienter les élèves dans le sens de sa planification.

Parfois, ces questions rhétoriques s'allongent et l'enseignant donne lui-même la réponse :

125	P		par exemple / c'est ce qu'on appelle les États
126		vassaux / comme l'Espagne / comme la Confédération / euh la	
127		région euh le le royaume de Westphalie / qui est euh situé / au nord	
128		de l'Allemagne / et la Confédération du Rhin qu'est-ce que c'est que	
129		la Confédération / une confédération / c'est un / groupe / un groupe	
130		d'États / la Confédération du Rhin en Allemagne	

Une question est posée « qu'est-ce que c'est que la Confédération / une confédération » mais après une seconde de pause, l'enseignant donne la réponse qui s'insère dans son discours sans qu'un espace ait été envisagé pour une intervention d'élève.

La longueur des questions formulées peut aussi expliquer le temps de parole des enseignants, notamment en histoire-géographie.

6.3.2. Les questions qui ne finissent pas

Cet enseignant reformule plusieurs fois ses questions avant même d'avoir sélectionné un élève pour répondre, comme ci-dessous :

hgCla/05062012

427 P alors vous allez on va essayer de répondre euh : / tout seul hein à la
 428 première question / explique pourquoi / le paysage de B***-sur-
 429 Mer / ressemble à un paysage grec < / on va essayer de de
 430 comprendre pourquoi / on va retrouver dans ce paysage de B***-sur-
 431 Mer / des choses qu'on a étudiées / sur / le paysage grec / on vient
 432 d'en parler un tout petit peu là hein avec euh : les deux éléments de
 433 paysage que vient de donner N*** / y a des choses / qu'on retrouve
 434 et que vous allez essayer / de me noter au crayon / là / y a des choses
 435 qu'on avait VUES / dans / la : le cadre de vie des Grecs / qu'on va :
 436 qu'on retrouve sur cette photographie de / la Villa Kérylos à B***-
 437 sur-Mer / qu'est-ce que l'on retrouve / QU'EST-CE QUI VOUS
 438 RAPPELLE / des choses qu'on a étudiées sur / la cité grecque le cadre
 439 de vie des Grecs

Dans un premier temps, le professeur annonce un temps de réflexion sur une question planifiée « Explique pourquoi le paysage de B***-sur-Mer ressemble à un paysage grec ? » mais il ne cesse de préciser et reformuler cette question, de sorte que les élèves ne peuvent pas commencer à travailler ou à répondre oralement. Il apporte des indices pour retrouver des éléments de réponse déjà signalés « y a des choses qu'on avait VUES / dans / la : le cadre de vie des Grecs / qu'on va : qu'on retrouve sur cette photographie » (454-436), puis il paraphrase encore sa question « qu'est-ce que l'on retrouve / QU'EST-CE QUI VOUS RAPPELLE / des choses qu'on a étudiées » (437-439). Le professeur allonge ses questions comme pour ne pas perdre la parole ou pour éviter que les élèves ne parviennent pas à répondre. Il le fait en classe d'accueil, mais également en classe ordinaire, comme ici en quatrième :

hgClord/4/05022012

560 P c e t
 561 événement / s'est déroulé / le deux mai /// 1808 / hein le / deux mai /
 562 1808 / le deux mai 1808 que s'est-il passé / alors // ici c'est assez
 563 clair / c'est assez clair / on n- on :: / on est en présence que quelle
 564 euh de quelle situation là / on est en présence de quelle situation /
 565 quelle est la situation qui est ici / REprésentée / dans cette /
 566 peinture / le : DOS de mayo de Francisco Goya< / hein euh :: quelle
 567 est cette situation // alors Ja***

Lors de l'étude du tableau de F. Goya, l'enseignant pose des questions précises « le deux mai 1808 que s'est-il passé » (561) mais ne cède pas tout de suite la parole : il signale que la question est facile « ici c'est assez clair » (562), précise ses attentes « on est en présence de quelle situation » (564), rappelle le titre et le nom de peintre puis répète encore la question avant de sélectionner un élève.

Avec les EANA, ce procédé d'allongement peut prendre la forme d'un étayage, qui facilite à l'extrême la réponse pour les élèves :

hgCla/29052012

127	P		le climat dans le domaine montagnard
128		il est comment //	
[...]			
129		il est comment> le climat> dans le domaine montagnard / il est	
130		chaud il est froid / il est sec	

Après avoir posé une question « le climat dans le domaine montagnard il est comment » qui laisse aux élèves la possibilité de montrer leurs connaissances, l'enseignant précise sa pensée en donnant à son interrogation la forme de QCM, autrement dit une forme de questionnement qui ne laisse aucune liberté d'expression aux élèves. À partir d'une question qui réclame la construction d'un énoncé, même modeste, on aboutit à un simple choix entre trois tournures déjà fournies par l'enseignant : « il est chaud il est froid / il est sec » (130).

Même pour les questions qui comportent déjà des possibilités réduites, l'enseignant formule lui-même les éléments de réponse :

31	P	ni trop froid / d'accord> alors on le trouve où ce : ce climat / ni : trop
32		trop chaud ni : trop trop froid / euh Jo***
33	G	Amérique
34	P	en Amérique / quelle Amérique / parce que tu sais y a : / y a
35		l'Amérique du centre Amérique centrale Amérique du nord
36		Amérique du sud / F***<
37	F	Amérique du nord
38	P	Amérique du nord / principalement / d'accord>

L'enseignant demande une précision « quelle Amérique » (34) mais ne s'arrête pas pour laisser la parole aux élèves ; il fournit les trois réponses possibles « Amérique centrale Amérique du nord Amérique du sud ». Grâce à cette technique de facilitation, les élèves n'ont plus qu'à choisir et à reproduire un groupe nominal, ce qui limite l'expansion des réponses ainsi que les possibilités d'alternance. Tout se passe comme si l'enseignant ne voulait pas céder la parole. L'ensemble de ces procédés (peu de silences après question, questions rhétoriques, allongement des questions) explique le faible temps de parole dédié aux élèves dans ces cours, mais permet à l'enseignant d'avancer dans sa planification. La part accordée aux élèves dans la co-construction du cours est minimale ; le monologue de l'enseignant est ponctué par de courtes interventions d'élèves.

6.3.3. Les phrases inachevées et les énoncés basés sur les modèles de l'écrit

Un dernier procédé freine les possibilités de prises de parole longue par les élèves : les phrases inachevées de l'enseignant que les élèves doivent compléter. Elles restreignent par

définition la liberté de parole et d'expansion des interventions puisqu'elles préparent des réponses qui contiennent souvent un seul mot.

Elles sont utilisées par le professeur d'histoire-géographie qui facilite les réponses :

hgCla/05062012

29	P	alors domaine tempéré / tempéré climat tempéré ça veut dire quoi< /
30		tempéré /// ni trop chaud
31	Cl	ni froid

Elles sont nombreuses dans les cours de mathématiques dont le discours est particulièrement normatif et calqué sur l'écrit. Les professeurs de mathématiques les emploient pour rappeler des éléments de leçon en classe d'accueil :

mathCla/11042013

96	P	la division A*** rappelle-nous la somme c'est : / le résultat de>
791	P	alors tu te tais / oui B*** // au début de l'année // on a défini les
792		droites / parallèles / et les droites / perpendiculaires / comment on
793		code deux droites perpendiculaires> // par un petit>
794	G	carré

Dans la même classe, cette technique réapparaît également au moment de produire une synthèse :

mathCla/11042013

639	P	bon ça c'est les
640		trucs de base qu'il faut savoir hein / savoir / nommer un angle /
641		mesurer un angle / et tracer sa bissectrice / trois choses / on est
642		d'accord>
643	G	ouais
644	P	tracer un angle / mesurer l'angle avec le> //
645	F	avec le
646	G	rapporteur
647	F	[rapporteur
648	P	rapporteur / et le nommer / avec trois lettres
649	F	c'est ::
650	G	A / B / C
651	P	hein et la lettre du milieu / c'est toujours
652	-G	A
653	P	le sommet de l'angle / oui c'est A ici mais c'est le> / sommet
654		de l'angle / ça va> / on y est>

Les phrases inachevées sont utilisées en classe ordinaire pour des rappels de cours :

mathClord/6/19012012

235	P	la symétrique d'un segment on l'a écrit hier mardi dans le cours /
236		c'est un>
237	F	point
238	P	le symétrique d'un segment c'est un>
239	G	droit / une droite
240	G	c'est une droite
241	P	c'est un segment qui a la même>
242	G	longueur
243	P	longueur / chut

L'ensemble de l'étayage est réalisé dans cet exemple avec la technique des phrases inachevées. L'enseignante pose une première question sous forme de phrase inachevée (235) qui obtient une réponse erronée (237). Pour aider les élèves, l'enseignante répète sa phrase « le symétrique d'un segment c'est un> », mais devant les nouvelles erreurs, elle fournit la suite de la phrase sans l'achever « c'est un segment qui a la même> » (241). Les élèves retombent ainsi sur un échange minimal auquel ils sont habitués : la phrase inachevée qui appelle un seul mot pour réponse « longueur » (242). En classe de troisième, le schéma est utilisé également pour des rappels de savoirs :

mathClord/3/18012012

94	P		si A et B sont
95		deux nombres / relatifs / A plus B / c'est la	
96	G	somme	
97	P	somme / A moins B / c'est leur	
98	Cl	différence	
99	P	différence	

En mathématiques, la question sous forme de phrase inachevée est utilisée dans tous les types de classes par les enseignants pour exposer un calcul et en attendre le résultat ou pour obtenir une réponse à une question de géométrie :

mathClord/3DRA/18012012

94	P	un / tout simplement / A vaut un (8s) G est donc défini par la
95		relation / G de X égale
96	F	deux X

mathClord/6/19012012

492	P	comment elles sont ces droites par rapport à la droite D / elles
493		forment un angle droit donc elles sont
494	F	perpendiculaires
495	P	voilà< / donc les droites AA prime et B prime sont toutes les deux /
496		perpendiculaires à la droite D / sont
497	F	parallèles
498	P	parallèles à la droite

mathCla/11042013

196	P	hein> ouais< /// quand j- quand j'entends quatorze / dixième / ça
197		veut dire que le chiffre quatre est au rang des> / dixièmes / premier
198		rang après la virgule / tout se tient hein / les fractions> / la
199		numération> // je divise / ou j'écris sur> //
200	G	dix
201	P	dix / d'accord>

Ces trois exemples pris dans des classes différentes montrent que ce type de questionnement engendre obligatoirement des réponses très courtes des élèves et limite les

possibilités d'expansion. Tout est géré par le professeur qui dirige très fortement les échanges.

Le discours mathématique est calqué sur l'écrit ce qui explique que les enseignants attendent des élèves des réponses normées ; ils utilisent donc des phrases inachevées pour enseigner des canevas de phrases types que les élèves doivent connaître. Le cours du professeur de mathématiques pour classe d'accueil niveau 2 sur les critères de divisibilité consiste en partie à fournir aux élèves ces canevas de phrases à savoir reproduire. Les échanges oraux prennent alors une forme modelée sur la syntaxe de l'écrit avec l'emploi de phrases inachevées qui peuvent donner lieu à des interventions plus longues que les précédentes. Les élèves doivent reproduire une phrase et bien souvent l'enseignant n'en donne que le début :

mathCla/2/15112011

218	P	alors J*** / J*** est-ce que tu peux me faire une phrase< / un nombre /
219		est / divisible / par / dix // continue
220	F	un nombre son
221	P	si
222	-F	si son / c'est quoi ça
223	P	le dernier
224	-F	dernier chiffre est zéro / zéro ou cinq

Cet exemple présente également l'intérêt de mettre en lumière une difficulté de compréhension de la phrase par l'élève. L'enseignant débute la phrase « un nombre / est / divisible / par / dix » (218-219) mais l'élève ne maîtrise pas le modèle à répéter « un nombre son » (220) ; l'enseignant étaye en donnant le mot suivant, l'adverbe « si ». Mais l'élève ne semble pas comprendre cet enchaînement « si son » (222) et exprime son incompréhension « si son / c'est quoi ça » ce qui permet de situer la difficulté pour l'élève. Au collège, rares sont les occasions pour les enseignants d'appréhender les difficultés ainsi exprimées ; habituellement les élèves qui ne comprennent pas, se taisent. Il est intéressant pour les EANA (mais aussi pour des élèves francophones en difficulté scolaire), de revenir sur tous les termes qui constituent ces énoncés mathématiques et sur la précision des « petits mots », qui ont la particularité de ne pas être interchangeables, comme le signale cet enseignant à ses élèves :

262	P	bon là ce qui est important c'est euh tous ces petits mots euh /
263		comme / un / de

En classe ordinaire, les élèves doivent également savoir reproduire des schémas de phrases types, des constructions précises qui continuent de poser problème comme le montre l'échange suivant enregistré en classe de troisième :

mathClord/3/18012012

91	P	ils sont opposés / donc / vous les / barrez au crayon gris / il vous
92		restera donc / uniquement A carré moins B carré / dans le calcul / A
93		carré moins B carré / on effectue / priorité aux puissances / les deux
94		carrés / puis en dernier / la soustraction / donc / en français / ça va se
95		dire // différence / de leur / carré // on ne retient pas / là encore / les
96		étapes de la démonstration / mais que le résultat / A plus B facteur
97		de A moins B / égale A carré moins B carré < / <u>si on veut l'exprimer /</u>
98		<u>non pas / en formule / mais en phrase / on va dire /// essayez de faire</u>
99		<u>le début de la phrase / et de traduire ça par des mots // ça c'est le</u>
100		titre / A***
101	G	A plus B
102	P	non / là tu fais encore une formule mathématique / vous ne devez
103		écrire aucun calcul mathématique / mais / des mots / une phrase /
104		comment se lit ceci

Les élèves ont du mal à distinguer les deux lectures demandées par l'enseignante « en formule » et « en phrase » (98). Or, selon R. Tomassone et M. Le Gall, « L'apprentissage de la lecture d'énoncés est une étape nécessaire de l'apprentissage des mathématiques, un impératif d'autant plus absolu que le public est plus faible » (1997, p. 97). Et dans leurs tentatives, les erreurs sur les « petits mots » sont fréquentes :

116	-G	le produit d'une somme de deux nombres relatifs
117	P	de LA somme
118	-G	de la somme / relatif / par leur nombre
119	P	par leur
120	G	différence

Et, l'enseignante signale les erreurs en reprenant un membre de phrases à achever.

En français, les enseignants utilisent cette forme de questionnement essentiellement pour obtenir une phrase normée sur le modèle de l'écrit. En classe d'accueil, on rencontre très peu d'échanges binaires qui débutent par une phrase inachevée ; dans le cours sur *La Disparition*, quelques exemples prennent la forme d'une reformulation pour la norme :

frCla/19102011

94	P	oui> hein> la nouvelle n'a parlé à /
95	Cl	[personne

Ce cours contient en outre une seule occurrence de demande de phrase complète sur le modèle de l'écrit :

177		alors il aime bEAUcoup fais une phrase complète
-----	--	---

Les échanges possèdent les caractéristiques de l'oral et rares sont les exigences de formulation qui prendraient l'écrit pour modèle. À l'opposé, dans la séance de français sur le *Petit Nicolas*, qui est organisée autour d'un document planifié, les questions préparées annihilent toute possibilité de s'exprimer sur le texte et l'enseignante demande à de nombreuses reprises aux élèves de compléter des phrases calquées sur l'écrit. On trouve trois occurrences dès la première question :

frCla/2/15112011

31	P	allez M***où se passe l'action>
32	(8s)	
33	-G	dans la / jardin
34	P	alors on avait dit / que< M*** on répond pas comme ça> / alors où
35		se passe l'action donc l'action // l'action // qu'est-ce qu'on va
36		faire> / on reprend les / les mots de la question M***> alors>
37		l'action
36	P	alors> l'action
37	-G	où se passe les
38	P	oui alors ça c'était la question / donc l'histoire>
39	-G	l'histoire / se passe chez / Nicolas / dans la salle<
40	P	dans la>
41	-G	la salle
42	F	dans le salon

L'objectif du professeur est d'enseigner aux élèves à rédiger une réponse à l'écrit. Pour cela, elle demande des réponses et les aide à formuler. Comme pour les canevas de mathématiques, il existe en cours de français un schéma pour répondre aux questions de compréhension d'un texte. Dans le premier exemple, l'élève répond sur le modèle de l'oral, utilisant la formule la plus rapide, « dans la / jardin » (33) ; mais cet énoncé ne correspond pas aux attentes du professeur qui rappelle « on répond pas comme ça » (34), « on reprend les / les mots de la question » (35). Elle fournit le début de la phrase mais l'élève reprend les termes sous la forme interrogative ; elle étaye et redonne un début de phrase différent « l'histoire> » (38). L'élève répond correctement, à l'exception du dernier mot qui est imprécis « l'histoire / se passe chez / Nicolas / dans la salle< » (39). La phrase inachevée devient alors un procédé pour montrer que le professeur attend une autocorrection « dans la> » (40).

Centrée sur la précision de la formulation écrite, elle demande à l'élève de reprendre l'ensemble et utilise encore ce procédé :

54	P	alors / tu me refais toute la phrase / l'action<
----	---	--

Au cours de cette même séance, après une réponse orale, elle demande une reformulation :

160	P	alors / donc si on fait une phrase / complète / qu'est-ce que ça va
161		donner>

À plusieurs reprises, le professeur demande aux élèves de reformuler et débute une phrase à compléter :

66	P	alors oui / le Petit Nicolas / alors on refait toute une phrase
67	-G	les personnages sont
68	P	allez les personnages /// sont
69	-G	maman et le Petit Nicolas

Mais bien souvent, ces débuts de phrases n'appellent qu'un groupe de mots :

214	P	/ il fallait entourer donc ce que nous a lu Ma*** / avec un costume
215		bleu et une>
216	-G	chemise blanche

ou un mot isolé :

341	P	alors elle se moque de lui / et plus particulièrement donc de son
342	-G	ours

Ce procédé tend à devenir une habitude discursive chez l'enseignante qui l'utilise même lorsqu'il n'est pas justifié :

417	-F	il a peur que ses copains le voient le voient à jouer avec une fille
418	P	oui il a peur que ses copains le voient jouer avec
419	-F	avec une fille

Le nombre d'occurrences existant en mathématiques et dans ce cours de français organisé autour de question/réponses écrites indique que d'un point de vue didactique ce procédé de la phrase inachevée est lié à une centration sur les modèles discursifs de l'écrit. Tant en français (cla2) qu'en mathématiques, l'enseignant attend des phrases canevas que les élèves doivent être capables de reproduire. La liberté d'expression et la formulation de nouvelles idées n'ont pas leur place. Il ne s'agit pas ici d'expression orale à proprement parler mais de capacité à reproduire des phrases types.

À l'opposé, dans le cours de français sur le poème de V. Hugo (qui contient les interventions les plus longues du corpus), le professeur ne demande jamais aux élèves de conformer leurs interventions sur des modèles de l'écrit. Les échanges ont, au contraire, les caractéristiques de l'oral et même les réponses longues comportent des hésitations, signes d'une réflexion en action.

Tous ces exemples montrent l'existence d'une corrélation entre l'activité mise en œuvre et la longueur des prises de parole des élèves. Dans notre corpus, l'enseignante qui mène le cours sur « Demain, dès l'aube... » dirige également la séance sur la pièce de théâtre *Le*

Cid ; l'activité proposée est fondée sur des questions écrites de découverte de l'œuvre et du contexte tant historique que géographique auxquelles les élèves doivent répondre. Lors de la correction, les phrases des élèves correspondent à des modèles écrits :

frClord/4/05062012

249	-F	dans / dans quelle région d'Espagne se trouve Séville // S***
250	F	Sévil- Sévil- Séville / se trouve / au sud de l'Espagne dans l'actuelle
251		Andalousie
256	F	à quel milieu social les personnages principaux appartiennent-ils ///
257		R***
258	G	euh les personnages principaux appartiennent à la noblesse (9s)

Avec le même professeur, les schémas interactionnels varient donc en fonction de l'activité pédagogique.

Remarque sur les attentes scolaires et les normes écrites

Dans ce dernier exemple, il ne s'agit pas à proprement parler d'expression orale, les élèves lisent leurs productions écrites. Mais être capable de construire ce type de phrase, dont la norme est fortement ancrée dans les modèles de l'écrit, est un atout majeur pour la scolarité des élèves ; dans le système scolaire actuel, les modalités d'évaluation certificatives sont encore essentiellement basées sur l'écrit. Certains élèves EANA ont bien intégré cette exigence au point d'être capables de construire des réponses orales sur le modèle de l'écrit, comme en histoire-géographie :

hgCla/03062013

460	G	euh / ces immeubles sont / pauvres
517	F	ce sont les escaliers de secours

Ces interventions peuvent sembler de longueur modestes mais elles dépassent largement la moyenne des prises de parole des élèves dans ce cours qui est de 1,97 mot. Bien que prononcées à l'oral, ces courtes phrases sont construites sur un modèle écrit (sujet + verbe + complément/attribut). Cette compétence sera utile à ces élèves durant leur scolarité en France.

Conclusion de troisième partie

L'analyse des échanges dans les dix-huit séances du corpus a permis de repérer quelques techniques interactionnelles de classe qui favorisent ou freinent les prises de parole des élèves au collège.

Parmi les aspects favorisants, on peut retenir :

- une forme de liberté de parole accordée aux élèves,
- les élèves peuvent échanger entre eux au sujet du cours,
- le professeur accepte de s'effacer partiellement,
- il tolère les écarts par rapport à la norme,
- il pose des questions d'interprétation et des questions qui encouragent l'émission d'hypothèses,
- il respecte les hypothèses avancées par les élèves,
- il ménage des temps de réflexion, notamment après avoir posé une question,
- il est centré sur la communication,
- il reformule les réponses agrammaticales,
- il évalue positivement les réponses et demande des compléments de réponse,
- il accepte de modifier sa planification pour répondre à une demande d'élève,
- la séance n'est pas cadrée par un document planifié,
- les élèves analysent un texte littéraire.

D'autres pratiques ont tendance à réduire les possibilités pour les élèves de trouver un espace de parole :

- le professeur suit un document très planifié pour la séance,
- il pose des questions centrées sur les savoirs déjà acquis,
- il ne ménage pas de silence de réflexion après avoir posé une question,
- il pose des questions sous forme de phrases inachevées,
- il pose des questions rhétoriques auxquelles il répond lui-même,
- il allonge ses questions en les paraphrasant ou en avançant des éléments de réponses,
- les élèves ne respectent pas les sélections pour les tours de parole (pression temporelle),
- les élèves s'évaluent entre eux (risques pour la face).

L'observation des séances du corpus montre qu'il ne suffit pas de répertorier quelques pratiques encourageantes de manière isolée pour déterminer quel professeur favorise les interventions des élèves. Les résultats sont évidents pour deux séances seulement ; d'autres cours obtiennent des résultats moyens quant aux interventions des élèves car les procédés utilisés par les enseignants relèvent tant d'aspects favorisants que de freins.

Les résultats du cours d'histoire en binôme (**hgClord/3GR/16012012**) indiquent que le contexte joue un rôle majeur dans le confort interactionnel offert aux élèves, notamment pour les élèves en position très basse : nombre de participants, pression temporelle, position. Dans cette interaction entre deux élèves, plusieurs éléments favorisants sont réunis : deux participantes, une élève francophone volontaire et très attentive à réserver une place importante à la parole de sa camarade, une confiance mutuelle qui permet à l'EANA de poser des questions à sa tutrice, un document et une consigne qui accordent une liberté dans l'organisation de la tâche.

Mais tous les cours de collège ne peuvent offrir ce confort interactionnel, dans la mesure où la majorité des séances se déroule en classe entière sur un mode transmissif. Les EANA devraient donc recevoir une formation pour apprendre à intervenir dans des contextes ordinaires. On peut penser que les élèves gagneraient tous à travailler plus souvent en groupe mais la réalité pédagogique actuelle du collège en France ne correspond pas à ce schéma ; mieux vaut préparer les EANA à l'existant.

Parmi les cours en classe entière qui cumulent les éléments favorisant la prise de parole des élèves, deux se distinguent : le cours de français sur *La Disparition* (**frCla/19102011**) et l'analyse du poème « Demain, dès l'aube... » (**frClord/4/29052012**). On remarque que ces cours ne s'adressent pas aux mêmes élèves : l'un est un cours de classe d'accueil, l'autre en classe ordinaire de niveau quatrième. Quels sont les points communs ? Le premier point de convergence relève de l'évidence, ce sont deux cours de français dans lesquels enseignant et élèves analysent un texte littéraire à l'oral. On sait que le texte littéraire est un document d'appui qui favorise l'expression des élèves ; il est d'abord propice au questionnement sur le sens, il permet donc aux élèves s'interroger sur la compréhension qu'ils en ont. À un deuxième niveau, la structure de signification ouverte du texte littéraire

invite à la formulation d'hypothèses pour son interprétation ; celles-ci permettent aux élèves de prendre la parole, mais aussi de réaliser des énoncés expansifs.

Parallèlement aux textes littéraires, les pratiques pédagogiques des enseignants peuvent encourager (ou non) les élèves à gloser sur les textes analysés. Parmi les séances du corpus, l'étude de texte basée sur des questions écrites au sujet d'un document à compléter freine la liberté d'expression des élèves : dans **frCla/23092011**, les élèves travaillent en autonomie sur le texte *Chichoï et les copains du globe* avec des questions de compréhension et dans **frCla/2/15112011** sur *Le Petit Nicolas*, ils corrigent avec l'enseignant des questions de compréhension préparées à la maison.

En outre, les pratiques discursives des enseignants incitent (ou pas) les élèves à prendre la parole. Dans les deux cours de français **frCla/19102011** et **frClord/4/29052012**, les enseignantes offrent une liberté de parole et d'interprétation sur les textes en posant des questions très ouvertes « alors qu'est ce que vous avez compris » ou « quelles sont vos impressions » qui favorisent l'expression d'émotions face au texte mais également à la formulation d'hypothèses lesquelles sont accueillies avec respect par l'enseignant : l'interprétation du texte n'est pas fermée, les élèves peuvent exprimer leur ressenti sans jugement de valeur. De plus, ils sont invités à poursuivre leur réflexion par des évaluations positives suivies de demandes de complément, sans qu'une nouvelle question vienne ouvrir un nouvel échange. Les enseignantes occupent peu de temps de parole (en comparaison avec les autres séances du corpus), ne posent pas de question sous forme de phrase inachevée. Dès lors, les élèves sont enclins à poser des questions sans crainte d'être jugés ou moqués.

En classe d'accueil, les cours qui réservent un temps de parole moyen aux élèves s'adressent souvent à des élèves de niveau 2 ou en fin de formation (pour **mathCla/11042013** et **mathCla/2/15112011**). Les résultats s'expliquent aussi par l'adoption de quelques pratiques favorisantes.

Dans **mathCla/2/15112011**, les élèves bénéficient de peu de liberté de parole mais les sélections sont très respectées et les interventions sont protégées ; les élèves peuvent poser des questions et dire qu'ils ne comprennent pas l'énoncé ou le texte. L'absence de pression temporelle et les silences permettant la réflexion accordés par le professeur permettent aux élèves d'allonger les échanges. Dans ce cours, comme dans toutes les séances de

mathématiques, les questions sous forme de phrases inachevées sont fréquentes du fait des canevas de phrases que les élèves doivent acquérir ; mais ces types de phrases à reproduire n'offrent pas la liberté de parole de l'analyse littéraire.

Dans **mathCla/11042013**, les sélections sont difficilement respectées, la pression temporelle et les risques pour la face des élèves sont forts. L'enseignante pose des questions sous forme de phrases inachevées, ce qui réduit l'expansion des réponses des élèves. Pourtant la liberté de parole et la tolérance de l'enseignante par rapport à la norme tout autant que le niveau des élèves leur permet de s'exprimer.

Ces observations nous amènent à constater que la gestion des interactions en classe d'accueil et en classe ordinaire ne doit pas être envisagée distinctement : les deux cours les plus favorisants (**frCla/19102011** et **frClord/4/29052012**) appartiennent aux deux types de classe. On observe également des caractéristiques disciplinaires en structure d'accueil et en classe ordinaire ; c'est le cas pour les canevas de phrases en mathématiques : les critères de divisibilité (en classe d'accueil), les identités remarquables (en troisième).

En classe ordinaire, on retrouve le même profil interactionnel dans **mathClord/6/19012012** que celui de **mathCla/11042013**. Cette séance contient des exercices de description de figures qui portent à construire des phrases. La liberté de parole y est grande ; certains élèves sont en confiance et parlent beaucoup (avec des commentaires et des bavardages). Mais les violations de tours et la pression temporelle qui en découlent défavorisent les petits parleurs, dont font partie les EANA.

Bien que la matière soit différente, on peut placer dans le même groupe interactionnel le cours d'histoire en troisième (**hgClord/3DRA/19012012**). La séance totalise de nombreuses prises de parole des élèves en comparaison avec les autres cours d'histoire-géographie du corpus. Les élèves y bénéficient d'une grande liberté de parole mais les nombreux bavardages et commentaires augmentent le total des interventions d'élèves sans privilégier les petits parleurs.

D'une manière générale, en histoire-géographie, les élèves parlent peu. L'observation du corpus montre que les professeurs adoptent quelques pratiques favorisantes, notamment pour la compréhension de l'oral (explication du vocabulaire par le quotidien des élèves, centration sur la communication, simple reformulation des énoncés agrammaticaux) mais

peu pour l'expression. Leurs cours sont très planifiés et surtout ils occupent la majorité du temps de parole, allongent leurs questions, paraphrasent, détaillent, voire répondent eux-mêmes à leurs questions sans jamais proposer de point de transition qui permettra de passer la parole aux élèves (peu de résistance aux silences). Ces caractéristiques concernent la discipline car elles s'appliquent en classe d'accueil (**hgCla/03062013**, **hgCla/29052012**, **hgCla/05062012**) et en quatrième (**hgClord/4/05022012**).

Enfin, en classe d'accueil, les prises de parole des EANA sont comparables à celles des élèves francophones, mais en classe ordinaire, elles sont artificiellement protégées par l'enseignant. Sans cette protection, les EANA ne parleraient pas. On peut donc dire que les EANA intégrés n'ont pas encore acquis toutes les compétences nécessaires pour intervenir en classe de collège. Reste une question : comment les y former ?

QUATRIÈME PARTIE

Propositions didactiques

Au terme de l'analyse des données, il convient de revenir à certaines interrogations formulées dans la première partie : comment former les enseignants pour intervenir auprès des EANA ? Comment préparer les élèves pour qu'ils réussissent en classe ordinaire ? Malgré les constats des spécialistes, peu d'attention a été prêtée par les enseignants et les concepteurs de manuels à la compréhension orale des EANA en classe ordinaire.

Nous reviendrons rapidement dans cette partie sur la nécessaire formation des professeurs, qui doit être basée à la fois sur des connaissances théoriques et sur du matériel didactique. C'est pourquoi, nous souhaitons terminer ce travail avec un exemple concret d'activité de classe pour la compréhension de l'oral scolaire quotidien et la production orale des élèves débutants intégrés en classe ordinaire.

1. La formation des enseignants

Bien que les enseignants-chercheurs aient depuis longtemps noté l'urgence pour les élèves de FLS de comprendre les discours scolaires, ces questions touchent encore rarement les professeurs du secondaire. Le silence des élèves est mis sur le compte de leur incapacité, linguistique et disciplinaire. Les enseignants ne savent pas comment combler ces lacunes et pensent souvent ne pas en être capables. L. J. Calvet (2006) souligne cette insuffisance dans la formation des enseignants qui les empêche d'agir pour le bénéfice des élèves :

Encore faudrait-il que les enseignants, les instituteurs, qui mouillent leur chemise sur le terrain sachent ce que c'est que l'insécurité linguistique, qu'ils aient quelques connaissances des structures linguistiques des pays d'origine de leurs élèves, qu'ils aient les moyens d'analyser la situation sociolinguistique de leurs élèves, qu'ils soient aidés, conseillés, éclairés. (p. 37).

Nous pensons que ces formations devraient cibler l'ensemble des acteurs du système scolaire car les chefs d'établissements ont un pouvoir décisionnel majeur sur le terrain et de l'aveu même de l'Inspection générale (MEN-IGEN-IGAENR, 2009), ils « découvrent la problématique et l'existence des CASNAV en prenant leurs fonctions » (p. 132).

Du côté des enseignants de collège, N. Francols (2007), affirme qu'ils cherchent peu à se former et ont tendance à chercher des réponses auprès de l'institution, en demandant par exemple l'ouverture de structures d'accueil et le recrutement d'enseignants spécialisés. Or

une formation aux besoins des EANA pourrait élargir les possibilités de prise en charge de l'hétérogénéité qui constitue les classes d'aujourd'hui : « Les ENAF produisent un effet de loupe sur des problématiques du métier d'enseignant car la plupart des problèmes posés par les ENAF sont les mêmes que ceux qui se posent à l'ensemble des élèves, mais d'une manière accrue » (p. 174). D'après M. Cambra-Giné (2003), les formateurs s'interrogent sur les résistances de certains enseignants à des notions souvent répétées dans les formations continues : « Les professeurs en formation filtrent le contenu des programmes de formation à travers leur propre système de croyance [...] et agissent en conséquence » (p. 204). C'est pourquoi, ces connaissances doivent être proposées en formation initiale, moment qui joue un rôle important dans la formation professionnelle puisque les compétences acquises à cette période deviennent selon G. Vigner (2012) « la référence pour toute une vie professionnelle » (p. 85). Ce dernier suggère donc d'enseigner systématiquement aux futurs professeurs l'histoire de l'enseignement des langues pour montrer l'évolution des points de vue pédagogiques. Cette perspective permet de relativiser les changements et les évolutions.

Pour nous rapprocher de notre questionnement sur l'oral quotidien de la classe, ajoutons avec F. Cicurel (1985) : « Peut-être faudrait-il que l'enseignant ait une conscience plus grande de la nature de la communication didactique » (p. 117) et qu'il soit formé au sujet des discours didactiques de la discipline dont il est spécialiste et des modalités d'étayage. F. Cicurel (2001) propose également de développer chez les enseignants la « flexibilité communicative » en leur montrant qu'ils peuvent modifier leur manière de réagir aux interventions des élèves. Encore une fois, une telle formation bénéficierait à l'ensemble des élèves.

Comme nous l'avons vu dans l'analyse du corpus, certains enseignants acceptent de s'écarter de leur planification et certains élèves se sentent suffisamment en confiance pour demander un écart de planification. C'est ainsi que s'exprime le style d'un professeur « plus ou moins flexible, plus ou moins prompt à saisir des occasions d'interagir » (p. 190). Cette flexibilité pourrait se manifester également dans l'utilisation des langues que le professeur ne connaît pas ; mais pour ouvrir les échanges didactiques aux compétences détenues par les élèves, le professeur doit accepter de ne plus être au centre de la parole. Les temps de parole comptabilisés dans notre corpus montrent qu'on en est encore loin. S. Clerc et M. Mirail (2008) suggèrent de faire travailler les enseignants « sur leur propre

biographie langagière afin de ressentir les acquis, les tensions, les origines de leurs compétences » (p. 290).

Ces orientations ont déjà été recommandées par de nombreux spécialistes mais elles atteignent encore peu les enseignants du secondaire car elles exigent une évolution des comportements pédagogiques ; ces formations prennent du temps et elles ont un coût. On peut aspirer à former tous les enseignants à la décentration et à la flexibilité. Mais, les effets d'un tel bouleversement pédagogiques ne profiteront qu'aux générations futures. Cependant, les élèves allophones silencieux sont présents dans nos classes aujourd'hui et ont besoin d'une formation immédiate. Nous proposons de préparer les élèves à l'oral didactique tel qu'il est pratiqué actuellement, avec des solutions didactiques pour les EANA qui leur permettront de « devenir élève » dans le système scolaire français.

2. Les solutions didactiques

Dans la deuxième partie de ce travail, nous avons montré que la priorité pour les élèves allophones intégrés en classe ordinaire est la compréhension du discours de l'enseignant, autrement dit l'accent doit être mis sur la compréhension de l'oral, de manière à pouvoir envisager dans un deuxième temps une participation orale.

Or, les observables de notre corpus, ont donné lieu à des résultats concernant la production orale. Compréhension et production orales étant dans ce cas de figure dépendantes, nous proposons deux orientations : d'un point de vue pédagogique, il semble intéressant de préserver des espaces de paroles, des contextes favorisant pour des élèves débutants ; du côté de la didactique, de nouvelles propositions pour travailler la compréhension de l'oral scolaire peuvent être avancées.

2.1. Modifier le contexte interactionnel

L'analyse des cours dialogués qui composent le corpus ayant montré que ces modalités interactives n'offrent pas de place aux interventions des élèves débutants, nous avons ajouté un enregistrement de cours d'histoire en troisième dans lequel les élèves travaillent en autonomie par groupes de deux (une élève native volontaire et une EANA). Cet exemple a permis de constater à quel point les positions dans le jeu interactionnel pouvaient être bouleversées par rapport à un cours en classe entière plus traditionnel.

L'absence de l'enseignant et le nombre réduit de participants modifient le contexte ; les élèves parlent car les risques de jugement sont moins forts. Le seul interlocuteur est une camarade bienveillante ; l'EANA prend la parole régulièrement et de façon prolongée, même si elle reste en position basse par rapport à sa tutrice. Le contexte est transformé au niveau du nombre de participants mais également au niveau de la tâche qui n'est plus une activité d'écoute « passive » (si tant est qu'écouter un discours didactique en langue étrangère soit une activité passive...) ; les deux élèves doivent réaliser une tâche en collaboration. Dans son travail sur les classes d'immersion, L. Gajo (2001) conseille également de réfléchir à cet espace de sécurité pour les élèves (p. 206) et il propose un contrat didactique immersif dans lequel tous les participants seraient acteurs de la préservation de la face des élèves en position basse. Dans les classes ordinaires en France, tous les cours ne pouvant prendre la forme de travaux de groupes, un contrat didactique d'intégration explicite en classe ordinaire pourrait accorder une place interactionnelle aux élèves non natifs et valoriser les prises de risque. Ce contrat aurait l'avantage de mettre en place un réel accueil et d'y associer l'ensemble des élèves en engendrant une discussion sur la prise de parole en classe et des progrès en termes d'écoute mutuelle.

Par ailleurs, pour sa thèse, L. Le Ferrec (2011) a enregistré des cours de DNL à destination des élèves allophones menés en binôme avec un enseignant de français. Cette double présence semble efficace car les situations fournissent « à l'enseignante de français des situations authentiques de réemploi de contenus abordés en français et dans d'autres disciplines » (p. 377). Cette formule est expérimentée dans plusieurs établissements mais n'est pas généralisée à cause du coût qu'elle implique en termes d'heures de présence des enseignants.

Toutes ces adaptations pédagogiques peuvent être mises en place par chacun dans sa classe ou son établissement, mais elles n'offrent pas de solution pour former les élèves aux échanges quotidiens entre enseignants et élèves, à la communication didactique telle qu'elle se pratique effectivement dans les classes. Pour les élèves natifs, cet oral propre au cours dialogué est considéré comme acquis ; pour les non natifs, nous pensons qu'il faut didactiser cet enseignement des interactions scolaires.

Dans son ouvrage sur les interactions en classe de langue, F. Cicurel (2011, p. 76) explique que les discours y sont différents de la conversation ordinaire en cela qu'ils ne s'ancrent pas dans la réalité. Elle donne pour exemple la phrase : « Je t'invite à boire un verre ». Il

ne s'agit pas d'une vraie invitation, mais d'une façon de s'entraîner à le dire. Or, en classe ordinaire les discours ont une portée ; les prises de parole ne sont pas des entraînements. Les EANA ont besoin de s'entraîner à interagir dans ce contexte car :

l'apprentissage d'une tâche - parce qu'elle suppose, de l'avis de tous, un certain savoir-faire, passe souvent par un type particulier de simulations pratiques. Il s'agit de permettre au néophyte d'accomplir son action dans des conditions telles qu'il ne sera pas réellement confronté au monde et que son activité sera découplée de ses conséquences habituelles (Goffman, 1991, p. 68).

De la même manière qu'on travaille des situations de communication dans les cours de langue étrangère pour s'exercer, nous pensons que les EANA doivent s'entraîner, dans un premier temps, au moins à la compréhension orale car « [s] upposer que cela s'apprend tout seul est peut-être illusoire » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 163).

Les ouvrages qui traitent de l'enseignement de l'oral présentent des situations scolaires du type : comment faire un exposé, intervenir dans un débat, etc. L'oral didactique pour les EANA s'exprime plutôt en termes de repérages : repérer les différents moments d'une séance, comprendre à qui d'adresse l'enseignant, repérer les moments de synthèse, repérer le moment où l'enseignant donne une tâche à réaliser immédiatement, où il donne les devoirs, etc.

2.2. Un extrait de cours dialogué pour l'apprentissage de la compréhension orale

Comme nous l'avons vu (partie II, chapitre 2), les manuels de FLE et de FLS contiennent des exercices de compréhension orale bien en deçà des besoins des EANA pour comprendre un cours de collège. Ces propositions sont insuffisantes tant en compréhension qu'en production orale parce qu'elles sont construites sur les caractéristiques discursives de la conversation ordinaire.

Nous proposons de fabriquer des activités de compréhension de l'oral scolaire à partir d'enregistrements réels de classe.

Pourquoi ne pas imaginer de toutes pièces des dialogues didactiques sur le modèle de ce que l'on trouve dans les manuels de FLE ?

L'histoire des méthodologies montre que dans les manuels de FLE les textes proposés ont largement évolué avec les recherches sur les interactions verbales et les descriptions de la langue orale réalisées par les linguistes. L'analyse des interactions didactiques en collège

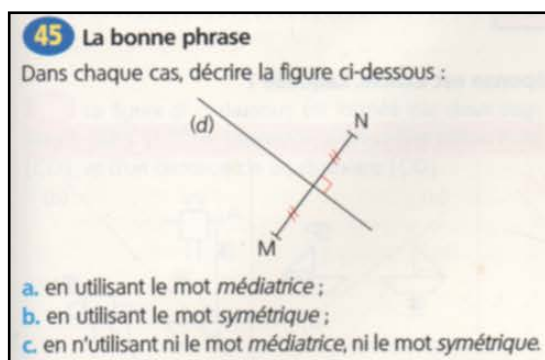
permet désormais de s'appuyer sur les caractéristiques des discours oraux en classe pour former les apprenants.

Prenons un exemple dans notre corpus qui a déjà été analysé dans la partie III pour ce qu'il révèle des difficultés de compréhension des consignes écrites des élèves de sixième en mathématiques. Il rassemble également des caractéristiques du discours didactique oral.

mathClord/6/19012012

104 P alors / c'est l'exercice [5s] 45 page 197
 105 [bavardages 6s]
 106 G ça fait combien >
 107 P celui là là la bonne phrase [bavardages 9s] chu : t /// alors // qui veut
 108 bien lire l-la consigne
 109 G moi
 110 P de cet exercice là euh Fa***
 111 G la bonne phrase / dans chaque cas déchiffre euh
 112 G décris >
 113 G je vais faire un modèle
 114 P décris pas déchiffre
 115 G pardon
 116 P dans chaque cas / décrire la figure ci-dessous petit a
 117 -G en utilisant le mot / médiatrice
 118 P petit b
 119 -G en utilisant le mot symétrique // en utilisant / ni le / mot / médiatrice
 120 ni le mot symétrique
 121 P alors euh je vais vous laisser deux minutes là vous réfléchissez /
 122 vous regardez la figure vous réfléchissez
 123 G madame on redessine >
 124 P non alors vous euh est-ce que vous devez la dessiner <
 125 Cl non non
 126 G je croyais que
 127 P vous devez la décrire / vous devez dire ce que vous voyez
 128 G elle est belle
 129 Cl [rires]
 130 P alors chut dans le petit a / chu ::t arrêtez de discuter / alors stop / stop
 131 G chu ::t
 132 P le petit a vous devez la décrire en utilisant le mot médiatrice / petit b
 133 en utilisant le mot symétrique / et petit c donc SANS le mot
 134 symétrique SANS le mot / médiatrice
 135 F ha ben mad-
 136 F fini
 137 P STOP je vous laisse trois minutes pour réfléchir
 138 [bavardages 9s]
 139 P chu : t (4s) allez on se tait on réfléchit un peu tout seul
 140 F j'ai pas compris <

Bien que l'objet de cet échange soit clair (faire l'exercice 4 p. 197), il est riche en rebondissements interactionnels. La lecture de l'énoncé se fait par alternance, répartie entre deux participants, l'enseignante et l'élève en difficulté de lecture (116 à 120). Cette lecture est difficilement compréhensible à l'oral mais les élèves ont l'exercice écrit sous les yeux.



Marlaval et Courbon, 2005, p. 197

À cette consigne écrite s'ajoute celle de l'enseignante « alors euh je vais vous laisser deux minutes là vous réfléchissez / vous regardez la figure vous réfléchissez » (121) qui est seulement orale et qui ne correspond pas exactement à la consigne du livre ; on peut comprendre ici qu'il faut uniquement regarder et réfléchir (sans écrire).

L'enseignante reformule ensuite la question posée par un élève « non alors vous euh est-ce que vous devez la dessiner < » (124) et la renvoie à la classe. L'échange n'est pas linéaire comme les dialogues construits des manuels. Malgré l'unité thématique, les interruptions sont nombreuses :

- interruption de la lecture de l'élève,
- interruption des élèves par l'enseignante qui souhaite qu'ils réfléchissent en silence car ils interviennent sans avoir été sélectionnés,
- une plaisanterie « elle est belle » (128).

L'enseignante assure son rôle d'expert « vous devez la décrire » et de régulateur « chu:t (4s) allez on se tait on réfléchit un peu tout seul ».

Pour former les EANA, les enseignants ne peuvent pas présenter en classe des enregistrements (audio ou video) authentiques. La lecture de transcriptions est complexe. Ces enregistrements doivent servir de base pour élaborer des dialogues didactisés. Dans son article « Peut-on enseigner l'oral, et comment ? », E. Roulet (1991) avance douze « thèses » comme principes pour l'élaboration d'activités d'oral pour les natifs. Les thèses 9 et 10 illustrent l'idée d'utiliser des documents authentiques pour ce qu'ils apportent de structures linguistiques :

T9

La pédagogie de l'oral doit partir de documents authentiques illustrant différents types d'interactions orales, différentes stratégies, différents schémas discursifs.

Pour exploiter utilement ces documents authentiques dans une pédagogie de l'oral, il faut disposer des instruments heuristiques permettant d'en dégager de manière systématique les régularités de structures et d'emplois, ainsi que les stratégies sous-jacentes, en s'appuyant en particulier sur la présence de certaines marques linguistiques (p. 51).

Dans la mesure où les discours didactiques ont été décrits, on pourrait rédiger des dialogues pour les élèves sans passer par des enregistrements réels. Le risque consisterait alors à créer des dialogues qui seraient le reflet de nos représentations (d'enseignant et de chercheur) de ce que doit être un cours de mathématiques en sixième ou encore de notre représentation des besoins des EANA.

Partir d'enregistrements authentiques de cours de collège présente des avantages mais pose aussi des questions d'ordre didactique.

Le contexte et l'histoire interactionnelle d'un groupe-classe ne pouvant pas être conservés, le document perd une part d'authenticité dès lors qu'il est sorti de son contexte et diffusé de manière différée. Dans tous les cas, une fois didactisé, il perd également certaines de ses caractéristiques (Cuq (dir.), 2003, p.29). Mais J.-P. Cuq ajoute que « L'essentiel reste cependant que l'apprenant le perçoive comme authentique et que les démarches pédagogiques lui confèrent une vraisemblance communicative » (p. 29).

Il faut donc prévoir des éléments de contextualisation à fournir aux élèves afin de s'approcher d'une situation réelle : niveau, discipline, objectif de la séquence, moment dans la séance, éventuellement type d'activité.

Les séances de collège durent généralement cinquante-cinq minutes. On exclut donc d'en diffuser l'intégralité. Les extraits doivent être courts et les élèves doivent pouvoir les écouter à plusieurs reprises. Malgré une mise en contexte, la question de l'implicite reste problématique. C. Parpette (1997, p. 8) assure que les dialogues à épisodes permettent en partie de recréer une histoire entre les participants et d'insérer de l'implicite qui sera détectable par les apprenants. Les feuillets des manuels de FLE peuvent devenir des « cours à épisodes » ; les interactions entre élèves et enseignants sont d'ailleurs des rencontres programmées qui correspondent à une histoire interactionnelle interrompue par une sonnerie et reprise à chaque début de cours. Quelques éléments relevant de l'implicite

peuvent aussi être conservés ; ils seront l'occasion de faire produire des hypothèses aux élèves.

La complexité des échanges réels sera réduite comme dans l'exemple suivant construit à partir de l'extrait de corpus présenté ci-dessus :

Le professeur : Alors, c'est l'exercice 45 page 197. Celui-là, la bonne phrase. Chut !
Alors, qui veut bien lire la consigne de cet exercice ?
Classe : Moi, moi, moi !
Le professeur : Euh Fad !
Fabrice : La bonne phrase. Dans chaque cas, déchiffre, euh...
Luc : Décris !
Le professeur : Décris, pas déchiffre !
Fabrice : Pardon
Le professeur : Dans chaque cas, décrire la figure ci-dessous. Petit a ?
Fabrice : En utilisant le mot médiatrice.
Le professeur : Petit b ?
Fabrice : En utilisant le mot symétrique. Petit c, en n'utilisant ni le mot médiatrice ni le mot symétrique.
Le professeur : Alors, je vais vous laisser deux minutes. Vous réfléchissez, vous regardez la figure, vous réfléchissez.
Eric : Madame, on redessine ?
Le professeur : Non, alors, est-ce que vous devez la dessiner ?
Classe : Non, non.
Le professeur : Vous devez la décrire. Vous devez dire ce que vous voyez.
Lisa : Madame...
Le professeur : Alors chut arrêtez de discuter. Stop ! Je vous laisse trois minutes pour réfléchir.

Plusieurs caractéristiques du discours oral ont disparu ; le dialogue a été « littéarié » pour le transformer en dialogue didactique tout en conservant certains aspects des interactions scolaires réelles.

Au niveau interactionnel, on a supprimé quelques prises de parole des élèves qui interviennent sans sélection et dont le propos est en dehors de l'objectif didactique poursuivi (comme les interventions parallèles du type « je vais faire un modèle » (113), ainsi que les interventions d'hétérocorrection « décris > » (112).

On a introduit des éléments contextuels, tel ce passage où les élèves demandent tous la parole en même temps « Moi, moi, moi ! ». Les chevauchements peuvent difficilement apparaître dans un dialogue conçu pour être écrit dans un manuel, mais ils pourraient intervenir dans un enregistrement afin d'approcher la situation d'écoute authentique.

D'ailleurs, si l'on souhaite en faire un véritable exercice de compréhension orale, les élèves ne doivent pas avoir accès à la transcription ; cette dernière peut alors être placée dans le cahier d'exercices, comme le prévoient certains concepteurs de manuels.

Au niveau des actes de parole, les plaisanteries ont été retirées « elle est belle » (128), quelques recadrages « chut » (correspondant à la difficulté à obtenir la concentration des élèves) mais pas en totalité car il faut considérer qu'ils participent de la réalité interactionnelle de la classe. La répétition de la consigne par l'enseignante (132) a également été supprimée ; on retrouve dans le discours des enseignants cette caractéristique de la répétition qui alourdit un dialogue conçu pour être écouté attentivement.

En revanche, les questions et les corrections de l'enseignante ainsi que la lecture de consigne, avec les erreurs qu'elle contient, sont conservés parce qu'elles peuvent faire l'objet d'un travail de repérage.

Enfin, au niveau de la prononciation, les hésitations comme « lire l-la consigne » (108) et les répétitions peuvent être éliminées.

Les activités

Plusieurs possibilités de travail s'offrent aux enseignants à partir de ce dialogue selon l'objectif défini. Dans tous les cas, les élèves devront avoir pour consigne d'écouter sans prendre de notes, afin d'avoir une écoute plus efficace.

On fournit aux élèves le manuel de mathématiques utilisé ou à défaut la consigne de l'exercice. S'ils disposent du livre, une première activité pourrait consister à leur demander de trouver la bonne page, sachant que l'information numérique n'est donnée qu'une seule fois, ce qui constitue une difficulté pour des élèves allophones.

Pour un travail de compréhension globale, on peut demander aux élèves de repérer le type d'activité initié dans ce passage. La consigne sera : cochez la bonne réponse.

Les élèves prennent leur livre pour :

- copier la définition de médiatrice.
- lire un texte.
- faire un exercice.
- corriger un exercice.

On peut également leur demander d'identifier les intervenants.

Les questions de compréhension peuvent devenir plus précises :

Quel élève se trompe ?

Quels mots a-t-il confondu ?

Que faut-il faire dans cet exercice ?

- Dessiner ?
- Décrire ?
- Mesurer ?
- Compter ?

Pour un travail de repérage de la tâche à effectuer, on peut leur demander de souligner dans la transcription les passages qui correspondent à la consigne du livre.

Pour un travail de repérage des actes de l'enseignant et des élèves, on peut proposer :

Relève la phrase dans laquelle le professeur :

- corrige un élève.
- donne la parole à un élève.
- pose une question à toute la classe.
- demande le silence.
- demande de travailler en silence.
- explique l'exercice.

Relève la phrase dans laquelle un élève :

- se trompe.
- corrige un camarade.
- demande la parole.
- lit une consigne.
- pose une question.

Si on a la possibilité de travailler avec le professeur de mathématiques de la classe d'accueil ou de la classe d'intégration, ce dialogue peut être étudié au moment où ce dernier aborde les axes de symétrie en géométrie. Dans ce cas, après avoir travaillé la compréhension orale, on peut demander aux élèves de réaliser l'exercice à l'écrit (la description de la figure). En guise de correction, le professeur peut donner à écouter plusieurs réponses d'élèves enregistrées et demander qui a bien répondu. Les justifications apportées seront l'occasion pour les élèves de s'exprimer à l'oral.

À partir d'autres enregistrements, les élèves pourront ainsi s'entraîner à :

- repérer les différents moments d'un cours (expérimentation, exercices, leçon, devoirs, étayage, rappel) ;
- repérer les rôles de l'enseignant (vecteur d'information, animateur, évaluateur) ;
- repérer à qui s'adresse l'enseignant ;
- relier un énoncé à sa reformulation ;
- repérer la tâche à exécuter au cours d'une longue intervention de l'enseignant (comme chez les professeurs d'histoire-géographie) ;
- etc.

Pour débiter l'entraînement à l'expression orale et même si les EANA ne se sentent pas encore capables d'intervenir devant les élèves natifs, dans un premier temps ils doivent être en mesure de demander de l'aide à l'enseignant.

L'enregistrement ou le film sera l'occasion de déterminer avec les élèves à quels moments intervenir pour demander de l'aide au professeur ainsi que les différentes formulations pour le faire. Puis, en arrêtant le film après une question du professeur, les élèves pourront s'entraîner à répondre, voire à élaborer en groupes une réponse, sans subir la pression temporelle de la classe ordinaire.

En groupe, les élèves auront également la possibilité de faire des jeux de rôle reproduisant les situations de la classe ordinaire comme les didacticiens le préconisent pour l'enseignement des langues étrangères « [c] ar la dimension ludique aide fortement l'apprentissage, et comprendre qu'on peut jouer avec le langage puis s'amuser à le faire est bien utile pour dédramatiser certaines situations de tension linguistique » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 164).

CONCLUSION

Un premier constat

La recherche entreprise est partie d'un questionnement initial sur les propositions didactiques pour les élèves allophones nouvellement arrivés en France et scolarisés en collège. Un premier contact avec le terrain a mis en lumière un phénomène peu étudié : les EANA intégrés en classe ordinaire ne prennent jamais la parole sans être sollicités par l'enseignant ; ils sont extrêmement silencieux et discrets. Il nous a semblé que cette situation méritait notre intérêt et qu'elle était le signe d'une difficulté, d'un obstacle dans la scolarisation et la socialisation de ces élèves. Ces derniers ayant déjà subi une, voire plusieurs transplantations géographiques et des bouleversements personnels et scolaires, leur silence plusieurs mois après le début de leur scolarisation dans nos établissements montre qu'une compétence fait défaut.

En partant de l'idée que les élèves ont besoin de parler pour accéder à une scolarité satisfaisante, nous nous sommes demandée ce que les didactiques développées jusqu'à présent pour ces élèves ont apporté aux enseignants du secondaire.

Qu'est-ce que l'oral scolaire ?

Cette question de la prise de parole en classe n'est pas une problématique commune à l'ensemble des élèves de collège qui ont suivi leur scolarité en France. Il ne s'agit pas non plus de l'enseignement de l'oral tel que la didactique du « français » l'organise (faire un exposé, participer à un débat, une interview, etc.). Cet oral scolaire ne concerne pas les élèves de FLS scolarisés dans les pays partiellement francophones, puisque les élèves débutant en français sont intégrés en France dans des classes occupées par une majorité de natifs. Cette situation est circonscrite au contexte scolaire français pour les élèves migrants allophones et peu de publications font référence à cette question de l'oral scolaire pour les EANA. Comment préparer les élèves afin qu'ils participent à cet « oral normal » de la classe ?

Quelle formation pour les EANA ?

On a vu que bien avant d'arriver à la notion de langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002), l'accueil des EANA à l'école a été long à se mettre en place ; l'institution a tâtonné durant plusieurs décennies au niveau organisationnel (classes ouvertes, fermées, durée de la prise en charge), didactique (FLE, FLM, FLS, FLSCO), éditorial et évaluatif.

Comment évaluer les EANA dans les classes ordinaires alors qu'ils débutent ? Comment adapter les examens ? Quelle proximité et quelles contradictions avec la didactique des langues ? Quel projet linguistique ? Quels professionnels pour former ces élèves ? Quels universitaires pour former ces enseignants ?

On s'est rapidement tourné vers la didactique du FLE qui semblait fournir des solutions « clés en main » pour l'apprentissage du français courant, avant de s'apercevoir que maîtriser le français de la conversation courante ne suffisait pas. Par ailleurs, devant l'échec d'autres élèves scolarisés en France depuis la petite enfance, les didacticiens du FLM ont interrogé la maîtrise de la langue normée, cette variété cultivée non accessible à tous ; la question n'est pas encore réglée.

Pour les élèves migrants, on a convoqué le concept de FLS issu des pays partiellement francophones dont les spécialistes affirment depuis longtemps que les élèves doivent d'abord comprendre ce qui se dit en classe - autrement dit il faut donner la priorité à la compréhension de l'oral. Or, ni les enseignants, ni les concepteurs de manuels n'ont développé d'activités dans ce sens.

Seule la didactique des langues a proposé quelques activités, en particulier depuis que les référentiels des évaluations certificatives ont été adaptés aux descripteurs des CECRL.

Cependant, les EANA ne suivent pas seulement des cours de français, tant s'en faut.

Que proposent les « autres disciplines » ?

Il ressort des analyses théoriques que les didacticiens des mathématiques ont développé des réflexions sur l'enseignement de la langue des mathématiques, tandis que dans le domaine de l'histoire-géographie les questionnements concernant la prise de parole des élèves ne sont pas encore développés. Ces deux disciplines étudiées ont une approche très distincte de la prise de parole des élèves. À cause des difficultés des élèves en mathématiques, les réflexions se sont orientées vers les lacunes des élèves en langue française (pour l'ensemble des élèves, natifs, non natifs scolarisés en français depuis le plus jeune âge). Concernant les EANA, les recherches sur la compréhension orale sont balbutiantes.

En histoire-géographie, les réflexions concernant l'oral des élèves sont quasiment inexistantes, cette discipline étant dominée par les problématiques des contenus à enseigner. Pourtant, elle pose souvent des difficultés aux EANA du fait de la charge

lexicale mais également de l'ethnocentrisme propre à l'enseignement de cette matière dans chaque région du monde. Les problèmes de compréhension orale sont donc importants et devraient être mieux pris en compte.

Que dit le terrain ?

Le terrain étudié a permis dans un tout premier temps, de révéler le silence et de le problématiser.

Il ressort de l'analyse quantitative que les enseignants occupent encore largement le temps de parole dans les classes de collège et adoptent un rôle de détenteur du savoir. Les enregistrements ont confirmé que chaque discipline possède des rituels discursifs bien distincts - ce qui rend la préparation des élèves encore plus complexe.

Quelles caractéristiques discursives pour chacune des trois disciplines ?

Les analyses montrent en particulier que le système d'échange des tours est plus favorable aux élèves en cours de français lors de l'étude de textes littéraires.

En mathématiques, les enseignants demandent aux élèves des interventions très normées ; des phrases « canevas » qui ne supportent aucune modification donnent à ces prises de parole un format proche des normes de l'écrit, éloigné de la spontanéité de l'oral.

En histoire-géographie, l'étude du corpus a révélé des méthodes de questionnement qui entraînent des réponses très courtes de la part des élèves ; ces derniers ne peuvent prendre la parole que rarement entre les longues tirades des professeurs. Seuls les documents authentiques soumis aux élèves permettent de proposer des questionnements plus ouverts, relevant un peu plus de l'interprétation. Dans ce cas, on note seulement quelques interventions plus longues des élèves.

Quels sont les facteurs favorisant dans les trois disciplines ?

L'expansion des prises de parole des élèves est visible en termes quantitatifs lorsque les facteurs favorisant se cumulent dans une même interaction.

Les cours dans lesquels les questions sont ouvertes à la formulation d'hypothèses encouragent l'expression, d'autant plus lorsque le document d'appui est authentique, comme un texte littéraire ou une œuvre picturale (français et histoire-géographie).

La réception des réponses a également une incidence : l'absence d'évaluation par l'enseignant ou une évaluation positive immédiatement suivie d'un encouragement à poursuivre (sans nouvelle question) est extrêmement productive ; plusieurs élèves prennent la parole consécutivement pour compléter la réponse ou l'interprétation. Certaines séances dans lesquelles la parole des élèves est privilégiée concentrent des comportements verbaux d'élèves qui indiquent un confort interactionnel : les élèves sont à l'initiative de questions, ils partagent leurs doutes ou n'hésitent pas à demander une pause dans la planification de l'enseignant pour consolider leur compréhension. Enfin, lorsque le contexte permet de diminuer la pression temporelle, ce sont les interventions des « petits parleurs » qui s'en trouvent favorisées.

Quels sont les freins aux prises de parole des élèves ?

L'un des indicateurs inclus dans la grille d'analyse visait à observer les silences après question, en faisant l'hypothèse que le niveau des questions posées par l'enseignant pouvait être à l'origine du silence des élèves. Or, les analyses ont montré que les silences après question sont peu nombreux, ce sont plutôt les facteurs contextuels - comme la pression temporelle due au nombre de participants, aux règles conversationnelles adolescentes et au style de gestion des tours par l'enseignant - qui sont à l'origine du silence de certains élèves. Au niveau contextuel, les évaluations de l'enseignant, des élèves ainsi que les potentielles moqueries qui peuvent surgir freinent encore les prises de parole des plus fragiles.

Au niveau du questionnement, les enseignants qui demandent d'achever des phrases, qui posent des questions rhétoriques auxquelles ils répondent eux-mêmes, qui reformulent et simplifient les questions au point de fournir quasiment la réponse et ceux qui exigent des réponses dans une langue très normée sur le modèle de l'écrit, réduisent les possibilités pour les élèves de réaliser des interventions expansives.

Comment les enseignants étayent la compréhension de l'oral ?

Dans les classes ordinaires, l'oral ne fait pas l'objet de beaucoup d'étayages pour la compréhension. On relève des explications de vocabulaire, très peu de métalangage, des reformulations. Les enseignants ralentissent leur débit lorsqu'ils s'adressent à un EANA, notamment lorsqu'ils l'interrogent, mais les occurrences sont rares.

En classe d'accueil, les explications de vocabulaire sont plus nombreuses mais les professeurs modifient leur comportement discursif lorsqu'ils sont en classe ordinaire (certains enseignants interviennent dans les deux types de classe) ; ils s'adaptent au niveau de la classe, mais ne mettent généralement rien en place pour les EANA intégrés.

Quelles différences entre la classe d'accueil et la classe ordinaire ?

Pour tenter de déterminer pourquoi les EANA parlent en classe d'accueil et non en classe ordinaire, nous avons enregistré les deux types de classes dans les mêmes disciplines. L'étude quantitative des transcriptions a montré que les enseignants parlaient encore plus en classe d'accueil. Le point de convergence se trouve dans la discipline, les mêmes rituels discursifs se retrouvent dans les deux types de classes en français, en mathématiques et en histoire-géographie. Les enseignants sont souvent les mêmes, ils sont spécialistes de leurs matières et préparent ainsi les élèves à ce qui les attend vraiment en classe ordinaire. Mais les préparent-ils ? Il s'agit plutôt d'un bain linguistique aménagé ; on note l'absence de réflexion didactique sur la question.

En classe d'accueil, les EANA participent normalement à l'oral. Dans les classes ordinaires, le changement de position dans la hiérarchie des places est essentiel pour expliquer leur silence : les EANA sont en position très basse, derrière l'enseignant (pour des raisons institutionnelles) et derrière les élèves natifs ou considérés comme natifs (pour des raisons de niveau en français). Cette place interactionnelle entraîne une insécurité qui ne permet pas aux EANA de participer dans ce contexte sauf si l'enseignant s'emploie clairement à protéger leurs prises de parole.

C'est donc la modification du contexte qui, en entraînant un changement dans les positions des participants, favorise le plus la prise de parole des EANA.

Les échanges instrumentaux engendrent-ils des prises de parole plus longues ?

Les occurrences d'utilisation de la langue pour parler de la vie au collège en dehors des échanges didactiques ne sont pas nombreuses. Toutefois, elles permettent de voir que le contenu des échanges ne modifie pas la longueur des interventions des élèves. Avec l'enseignant, la hiérarchie des places reste la même, quel que soit le sujet abordé. Les interventions des élèves sont très courtes du fait de la structure des échanges qui reste

calquée sur le modèle question-réponse, à la seule différence que l'enseignant ne connaît pas les réponses aux questions posées.

L'utilisation des langues d'origine dans la phase d'interlangue favorise-t-elle les prises de parole des élèves ?

La teneur de notre corpus n'a pas permis de montrer que l'autorisation de se servir de sa langue 1 en classe permet aux élèves de construire des savoirs en prenant appui sur les connaissances linguistiques antérieures parce que les occurrences d'emploi des langues 1 par les élèves sont peu nombreuses. Les échanges sont quasiment inexistantes, ce sont donc surtout des mots ou de courts énoncés qui émergent sans construction didactique élaborée par les enseignants et les programmes. Ces apparitions de langues 1 n'ont donc pas de légitimité ; il n'existe pas de projet incluant les langues d'origine dans les collèges observés. Notre hypothèse ne peut se vérifier faute de comparaison possible entre un système qui ferait une place aux langues d'origine et le système actuel. Les interventions enregistrées sont très courtes ; cela s'explique par le contexte didactique, dont nous avons vu qu'il tend à réduire la longueur des interventions des élèves, et par le fait que les langues 1 sont plutôt indésirables en classe.

L'accueil qui est réservé par les enseignants aux quelques apparitions dans le corpus est inégal. Certains enseignants vont jusqu'à accepter des éléments de réponse en langue étrangère dans le cas des langues romanes, grâce à l'intercompréhension, sans même relever l'alternance ; d'autres cours se déroulent exclusivement en français alors qu'ils regroupent uniquement des élèves allophones, signe d'une règle tacite ou explicite qui interdit l'usage.

Ces enseignants qui acceptent les langues étrangères dans leur cours ne sont pas forcément ceux qui obtiennent les résultats quantitatifs les plus en faveur de la parole des élèves, car un seul facteur favorisant ne suffit pas à créer un contexte propice aux interventions des élèves.

Notre hypothèse reste ouverte et il serait intéressant de comparer les cours dans un établissement qui aurait formé les enseignants à l'accueil des langues d'origine dans les classes avec un établissement dont les acteurs n'auraient pas réalisé cette démarche.

En revanche, le corpus montre bien que la question du statut des langues acceptées par les enseignants reste d'actualité. Certains acceptent les échanges en anglais, mais non dans d'autres langues, réaction qui est à mettre sur le compte de leur insécurité linguistique.

Comment former les élèves aux échanges en classe ordinaire ?

À partir du constat de G. Vigner (2002, p. 135) qui affirme que le FLS « ne vit que d'emprunts », nous avons souhaité proposer de nouvelles activités qui répondraient, partiellement, à la définition donnée depuis plusieurs décennies du FLS comme langue d'information. Préparer les EANA à cette compétence de décodage permettrait d'initier l'acquisition d'une compétence de communication scolaire pour ces élèves qui ne prennent jamais la parole en classe. Des enregistrements audio ou vidéo de cours de plusieurs disciplines enseignées au collège pourraient servir de base pour des exercices de compréhension et de production de l'oral dans l'atmosphère protectrice de la classe d'accueil.

Ces propositions ne prétendent pas cerner l'ensemble des besoins des EANA qui doivent acquérir bien des connaissances et savoir-faire en un temps limité. Elles portent sur l'une des compétences à travailler, domaine peu exploré jusqu'à présent. De toute évidence, une telle didactique serait également profitable aux élèves francophones en difficulté avec la langue de l'école.

Quelles perspectives ?

Les perspectives dans le domaine de la formation des EANA sont nombreuses car il reste beaucoup à inventer pour compléter l'offre existante. Les propositions didactiques que nous avons formulées demandent à être concrétisées ; l'enregistrement des extraits audio ou vidéo représente la part la plus complexe d'un projet éditorial destiné aux élèves de classe d'accueil. Ni cours authentique, ni dialogue pré-écrit, le matériau de base pour les activités devra être segmenté en actes de parole ou types d'activité. Pour parvenir à ce résultat, on pourrait mettre en place un atelier d'acteurs dans un collège dont l'objectif serait de jouer les échanges didactiques en improvisant à partir de patrons de jeux de rôle, comme Laurent Cantet a fait travailler des adolescents pour son film *Entre les murs* (2008). Les élèves participants tireraient ainsi un bénéfice personnel mais seraient également amenés à réfléchir à leur comportement verbal en classe.

BIBLIOGRAPHIE

A

- Aase, L. (2006). *Finalités pour l'enseignement et l'apprentissage de la/les langue(s) de scolarisation. Étude préliminaire*. Conférence intergouvernementale. Langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe, Strasbourg. (En ligne), consulté le 31 juillet 2014. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_fr.asp
- Abdallah-Preteceille, M. (1982). *Des enfants non-francophones à l'école. Quel apprentissage ? Quel français ?* Paris : Cahiers de pédagogie moderne.
- Abry, D. et Repellin, M.-O. (2012). L'apport de la morphophonologie en didactique du FLES : quelques pistes pédagogiques. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 124-127). Futuroscope : CNDP.
- Adam-Maillet, M. (2012). Les représentations stéréotypées du français : paradoxalement, des leviers pour l'apprentissage/enseignement du FLSCO. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 38-41). Futuroscope : CNDP.
- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Paris : Clé International.
- Akkari, M. (2009). Le bilinguisme n'est pas un don. *Cahiers pédagogiques*, 473, 16.
- Aizier, A. et Baudouin, J. (2013). *Être bon lecteur au CM et au collège. Pour une meilleure compréhension de l'écrit*. Paris : Scéren.
- Alber, J.-L. et Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération, conversation. *Études de Linguistique appliquée*, 61, 78-90.
- Albertini, P. (1992). *L'École en France : XIXe-XXe siècle de la maternelle à l'université*. Paris : Hachette.
- Alcoba, L. (2013). *Le bleu des abeilles*. Paris : Gallimard.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignants et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie*, 107, 123-139.
- Anderson, J., Hélot, C., McPake, J. et Obied, V. (2010, novembre). *Formation professionnelle du personnel travaillant dans les écoles multilingues*. Forum politique. Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles, Genève. (En ligne), consulté le 31 juillet 2014. www.coe.int/lang/fr
- André, B. (1987). La classe d'accueil : une passerelle entre français langue étrangère et français langue seconde. *Le Français Aujourd'hui*, 78, 19-26. Paris : AFEF.
- Archibald, J., et Chiss, J.-L. (2007). *La langue et l'intégration des migrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*. Paris : L'Harmattan.
- A.U.F. (2000). *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*. Paris : EDICEF.
- Aubry, B. et al. (2005). *Le lexique des disciplines*. Paris : Retz.
- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues*. Montpellier : Scéren.
- Auger, N. (2006). Analyse et pratique d'un contexte singulier mais pluriel : les enfants nouvellement arrivés dans le Gard. Dans V. Castellotti et H. Chalabi (dir.) (2006), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte* (pp. 111-116). Paris : L'Harmattan.

- Auger, N. (2007a). « Va te faire intégrer ». Des freins à l'intégration : pratiques interactionnelles et représentations dans le milieu scolaire. Dans J. Archibald, J. et J.-L. Chiss, (dir.), *La langue et l'intégration des migrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique* (315-329). Paris : L'Harmattan.
- Auger, N. (2007b). Éléments de réflexion sur les pratiques méthodologiques en français langue seconde. Dans M. Verdelhan-Bourgade (dir.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (pp. 169-179). Bruxelles : De Boeck.
- Auger, N. (2007c). Une didactique de l'interculturel possible auprès des enfants nouvellement arrivés. Dans S. Lucchini et A. Maravelaki (éd.) (2007), *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité* (pp. 99-112). Coutil-Wodon : Éd. Modulaires européennes.
- Auger, N. (2007d). Dépasser les représentations. *Cahiers pédagogiques*, 453, 46-47.
- Auger, N. (2010). *Elèves nouvellement arrivés en France – Réalités et Perspectives en classe*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Auger, N. (2012). Favoriser les approches interculturelles et interlinguistiques : comment tirer parti des répertoires plurilingues et pluriculturels des élèves ? Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 131-134). Futuroscope : CNDP.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- Avrillier, M. (2012). Porter au jour les biographies langagières cachées : ou comment écarter certaines pierres d'achoppement sur le parcours d'apprentissage du FLSCO. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 64-66). Futuroscope : CNDP.

B

- Bachmann, C., Lindenfeld, J. et Simonin, J. (1981). *Langage et communications sociales*. Paris : LAL.
- Bachmann, C. (1993). Ecole et environnement : actualité de l'interactionnisme. Dans J.-F. Halté (dir.) (1993), *Inter-actions* (pp. 41-60). Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- Bakhtine, M. M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage : essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Éditions de Minit.
- Balibar, R. et Laporte, D. (1974). *Le français national : politique et pratique de la langue nationale sous la Révolution française*. Paris : Hachette.
- Bange, P. (1991). Séquences acquisitionnelles en communication exolingue. Dans C. Russier, H. Stoffel et D. Véronique (dir.), *Interactions en langue étrangère* (pp. 61-66). Aix : Publication de l'Université de Provence.
- Bange, P. (1992a). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles), *AILE*, 1, 53-85. (En ligne), consulté le 24 août 2014. <http://aile.revues.org/4875>
- Bange, P. (1992b). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier.
- Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les carnets du Cediscor*, 4, 180-202.
- Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Barbé, G. (1988). Français langue seconde : attention travaux ! *Diagonales*, 7, 40-41.

- Barère de Vieuzac, B. (1794). *Rapport du Comité de salut public sur les idiomes*. (En ligne), consulté le 8 mars 2014. <http://www.axl.cefanelaval.ca/francophonie/barere-rapport.htm>
- Barrère, A. et Sembel, N. (1998). *Sociologie de l'Éducation*. Paris : Nathan université.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'harmattan.
- Baudry, M., Bessonat, D., Laparra, M. et Tourigny, F. (1997). *La maîtrise de la langue au collège*. France : CNDP.
- Bautier, É. et Hébrard, J. (1980). Apprendre une langue seconde ou continuer à apprendre à parler en apprenant une langue seconde ? Une réponse psycholinguistique. Dans *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E.* (pp. 49-81). Paris : Clé international.
- Bautier, É. (1990). Enfants de migrants, langue(s) et apprentissage(s). *Migrants Formation*, 83. (En ligne), consulté le 8 mars 2014. <http://www.sceren.fr/RevueVEI/83/MigFo83-6.htm>
- Bautier, É. (1990). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- Bautier, É. (2008). Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires : constructions au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage. Actes du colloque *Ce que l'école fait aux individus*. Nantes : Journées scientifiques de l'Université de Nantes.
<http://www.cren-nantes.net/IMG/pdf/Bautier.pdf>
- Beacco, J.-C. et Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques.
- Beacco, J.-C. (2004). Influence du Cadre (CECR) sur les programmes et les dispositifs d'évaluation. *Le Français dans le Monde*, 336, 25-28.
- Beacco, J.-C. (2007a). *L'Approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. (2007b). L'éducation plurilingue : des valeurs à l'enseignement. *Dialogues et Cultures*, 52, 36-44.
- Beacco, J.-C. (éd.) (2007c). *Un cadre descriptif de référence pour les compétences communicationnelles/langagières impliquées dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire*. Conférence Intergouvernementale, Langues de Scolarisation dans un cadre européen pour les Langues de l'Éducation : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Division des politiques linguistiques.
- Beacco, J.-C. (2009). La Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle et les groupes « vulnérables ». Dans M. Fleming (2009, juin), *Langues de scolarisation et droit à une éducation plurilingue et interculturelle* (pp. 21-26). Conférence intergouvernementale, Strasbourg. (En ligne), consulté le 31 juillet 2014. www.coe.int/lang/fr
- Beacco, J.-C. (2010, novembre). *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire). Une démarche et des points de référence*. Forum politique. Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles, Genève. (En ligne), consulté le 31 juillet 2014. www.coe.int/lang/fr

- Beacco, J.-C. (2012a). Inclusion et réussite scolaire : pour une didactique de l'urgence. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 52-54). Futuroscope : CNDP.
- Beacco, J.-C. (2012b). faire réussir dans toutes les disciplines scolaires : les dimensions langagières de l'acquisition des connaissances. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 118-120). Futuroscope : CNDP.
- Beacco, J.-C., Byram, M. et Coste, D. (eds.) (2009). La langue comme matière. Strasbourg : Division des politiques linguistiques. (En ligne), consulté le 17 septembre 2014. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd1-subject_fr.asp#s1
- Beacco, J.-C., Coste, D., Van de Ven, P.-H. et Vollmer, H. (2010, novembre). *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Forum politique. Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles, Genève. (En ligne), consulté le 31 juillet 2014. www.coe.int/lang/fr
- Bérard, É. (1991). *L'Approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : Clé International.
- Beaucourt, A. (1995). L'enseignement-apprentissage du français aux élèves rejoignants. *TRÉMA*, 7, 57-66.
- Berchoud, M.-J. (2007). Le culturel en français langue seconde : statistique VS dynamique ? *Études de Linguistique appliquée*, 145, 59-67.
- Berque, H. (1985). *L'immigration à l'École de la République, Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris : La Documentation française.
- Berrier, A. (2003). Le FL2 veut-il d'un partage ou son autonomie ? Dans J.-M. Defays et al. (éd.), *Didactique du français. Langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* (pp. 63-77). Belgique : Éditions modulaires européennes et Intercommunications.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales : code socio-linguistique et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bertrand, D., Marcus, C., Vigner, G. et Chiss, J.-L. (2001). « Le français langue seconde » présentation du document d'accompagnement pour l'enseignement du français en classe d'accueil. *VEI Enjeux*, hors série 3,49-70. (En ligne), consulté le 8 mars 2014. <http://www2.cndp.fr/revueVEI/hs3/04907011.pdf>
- Bertucci, M.-M. (2010, novembre). *Élèves migrants et maîtrise formelle de la langue de scolarisation : variations et représentations*. Forum politique, Genève. (En ligne), consulté le 31 juillet 2014. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxc2-schooling_FR.asp#s5
- Bertucci, M.-M. et Corblin, C. (2004). *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Bertucci, M.-M. (2012). Élèves plurilingues en milieu scolaire : la diversité linguistique, une réalité de l'école française. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 35-37). Futuroscope : CNDP.
- Bertucci, M.-M. (2012). Tenir compte du plurilinguisme et des situations de mobilité : plurilinguisme, français, identités, apprentissage. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le*

- français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 128-130). Futuroscope : CNDP.
- Besse, H. (1987). Les langues et leur enseignement/apprentissage. *Travaux de didactique*, 17, 37-56.
- Besse, H. (1987). Définitions. Langue maternelle/seconde/étrangère. *Le Français Aujourd'hui*, 78, 9-15.
- Besse, H. (1989). De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues. *Langue française*, 82, 28-43.
- Besse, H. (1991). Quelques précisions notionnelles sur l'enseignement/apprentissage des langues. Dans T. Bulot et G.-V. Martin (1991), *Sociolinguistique et didactique du français langue étrangère. Deux domaines en mutation*. Paris : Cahiers de Linguistique Sociale.
- Besse, H. (1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.
- Besse, H. (2002). De l'institution du français tel qu'il est enseigné/appris. Dans P. Martinez (dir.) (2002), *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum* (pp.21-44). Paris : Maisonneuve et Larose.
- Bigot, V. (2005). Quelques questions de méthodes pour la recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue. Primauté des données et construction de savoirs. *Le français dans le monde - recherches et application*, 42-53.
- Blanchard, M., Desmottes, D., Gabry, J., L'Hotellier, N. et Varlot, É. (2007). *Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones – Des outils français-maths*. Créteil : Scéren.
- Blanche-Benveniste, C. et Jeanjean, C. (1987). Le français parlé. Transcription et édition. Paris : Didier.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Blondeau, N. et Marcus, C. (1993). Des pistes pour une méthodologie du français langue seconde en France en contexte scolaire. *Migrants-Formation*, 95, 126-135.
- Blondel, A.-M. (1975). La pédagogie du français langue seconde : enrichissement d'un code et pratique en acte et en situation. *Le Français dans le Monde*, 114, 10-17.
- Bloomfield, L. (1935, trad. fr 1970). *Language*. Londres : Allen et Unwin. *Le langage*. Paris : Payot.
- Boi, B. et Caraty, D. (2000). *ENAF : Test de maths en 30 langues*. Marseille : CRDP. (En ligne), consulté le 6 août 2014. <http://galileo.crdp-aix-marseille.fr/mathsenaf/>
- Bouchard, R. (1984). Pour une méthodologie générale d'analyse des échanges verbaux en classe. Dans *Interactions. Les échanges langagiers en classe de langue* (pp. 73-110). Grenoble : ELLUG.
- Bouchard, R. (1996). Compétences argumentatives et production écrite en langue étrangère et maternelle. *Langue française*, 112, 88-105.
- Bouchard, R. (1998). L'interaction en classe comme polylogue praxéologique. Dans *Mélanges en hommage à Michel Dabène*. Grenoble : ELLUG. (En ligne), consulté le 7 février 2014. http://www.inrp.fr/colloques/seminaires/2004/sem_didac/bouchard_article_1.pdf
- Bouchard, R. (2002). Didactiques de l'oral et éducation communicative implicite. (En ligne), consulté le 11 janvier 2014. <http://eduscol.education.fr/cid46394/didactiques-de-l-oral-et-education-communicative-implicite.html>

- Bouchard, R. (2003). Didactiques de l'oral et éducation communicative implicite. *Didactiques de l'oral* (pp.22-29). Caen : Scéren. (En ligne), consulté le 25 février 2014. <http://eduscol.education.fr/cid46394/didactiques-de-l-oral-et-education-communicative-implicite.html>
- Bouchard, R. (2005). Les interactions pédagogiques comme polylogues. *Lidil*, 31, 139-155.
- Bouchard, R. (2005). Le « cours », un événement oralographique structuré. Etude des interactions en classe de langue et au-delà... *Le français dans le monde - recherches et application*, 64-74
- Bouchard, R. (2007). Du Français fondamental à la compétence scolaire en passant par le Français de scolarisation. *Le Français dans le monde : recherches et applications*, 43, 127-143.
- Bouchard, R. (2009). Didactiques scolaires et didactiques non scolaires, pedo- et andro-didactiques... : le cas des didactiques des langues et du FLS. Dans F. Leutenegger *et al.* (éd.) (2009), Actes du 1er colloque international de l'ARCD : Où va la didactique comparée? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Université de Genève : FPSE-SSSED et ARCD.
- Bouchard, R. (2010). L'interpellation dans l'interaction scolaire : étude de quelques-unes de ses manifestations lors de l'accueil d'élèves étrangers dans l'école française. *Corela*. Numéro thématique, L'interpellation. (En ligne), consulté le 5 août 2014. <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1598>
- Bouchard, R. et Cortier C. (2006). L'intégration scolaire des enfants étrangers : du français de scolarisation à la compétence scolaire (l'exemple de l'histoire-géographie). *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 83/1, 107-120.
- Boulot, S. et Boyzon-Fradet, D. (1988). *Les Immigrés et l'école : une course d'obstacles*. Paris : L'Harmattan et C.I.E.M.I.
- Bourdieu, P. et Passeron J.-C. (1965). Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique. *Cahiers du centre de sociologie européenne : Rapport pédagogique et communication*, 2, 9-36.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. (1984). Le marché linguistique. Dans *Questions de sociologie*. (pp. 121-137). Paris : Éditions de minuit.
- Boyer, H. (dir.) (1997). *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues?* Paris : L'Harmattan.
- Boyzon-Fradet, D.. (1997). Enseigner/apprendre la langue scolaire. Un enjeu fondamental pour les enfants issus de l'immigration. *Migrants-Formation*, 108, 67-85.
- Boyzon-Fradet, D. et Chiss, J.-L. (1997). *Enseigner le français en classes hétérogènes. Ecole et immigration*. Paris : Nathan pédagogie.
- Braun, A. et Forges, G. (1998). *Enseigner et apprendre la langue de l'école. Vers une culture de la réussite pour tous*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Braun, A. (2003). Développer la langue d'enseignement. *Dialogues et Cultures*, 48, 131-138.
- Bronner, L. et Zappi, S. (2001). L'école est mal préparée à l'afflux des enfants non francophones. *Le Monde*, 10 novembre.

- Brown, P. et Levinson, S. C. (1987). *Politeness : some universals in language usage*. Cambridge : Cambridge university press.
- Bruner, J. (1983/87). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : P.U.F.
- Bucheton, D. (2012). Connaître et utiliser les bons gestes professionnels : des ajustements constants, un jeu délicat de postures d'étayage. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 86-89). Futuroscope : CNDP.
- Bulletin officiel spécial n°7 du 6 octobre 2011. Épreuves orales, obligatoire et de contrôle, de français-littérature en série littéraire, de français en séries économique et sociale et scientifique du baccalauréat général et dans toutes les séries du baccalauréat technologique, à compter de la session 2012 des épreuves anticipées.
- Bulletin officiel, hors série n°3 du 19 juin 2008. Programme de l'école maternelle - Petite section, moyenne section, grande section.
- Byache, P. (2013). Témoignage : cours de mathématiques-FLS en classe d'accueil. *Repères-IREM*, 10, 65-80.
- Byram, M. (2006, octobre). *Langues et identités*. Conférence intergouvernementale. Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe, Strasbourg. (En ligne), consulté le 31 juillet 2014. www.coe.int/lang/fr

C

- Cabau, B. (1997). La Suède et l'enseignement des langues et cultures d'origine : la fin du «modèle»? *Migrants-Formation*, 108, 126-139.
- Cadet, L. et Guérin, E. (2012). FLM, FLS, FLE, au-delà des catégories. *Le Français aujourd'hui*, 176, 3-8.
- Calvet, L.-J. (1993). *La sociolinguistique*. Paris : P.U.F.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Calvet, L.-J. (2002). *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Plon.
- Calvet, L.-J. (2006). Les fractures linguistiques. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 83. (En ligne), consulté le 9 février 2015. http://louis-jean.calvet.pagesperso-orange.fr/francais/textes_recents/01_articles.htm
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Candelier, M. (2000). Impressions d'un parcours – plaidoyer en faveur d'un Grand Continuum et de la Didactica Magna. *Communication au 6^{ème} Colloque International ACEDLE, La Didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité* (pp. 227-230). Grenoble, 5 au 6 novembre 1999.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Caput, J.-P. (1975). *La langue française : histoire d'une institution*. Tome II. Paris : Larousse.
- Carlo, C. (2005). Le naturel didactique. Analyse du répertoire d'un enseignant chevronné. *Le français dans le monde - recherches et application*, 105-113.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé international.

- Castellotti, V., Chalabi, H. (dir.) (2006). *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan.
- Castincaud, F. (2002) Dans les textes officiels. *Cahiers pédagogiques*, 400, 32-33.
- Causa, M. (1996a). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. Entre transmission de connaissances et interaction. *Les carnets du Cediscor*, 4, 111-129.
- Causa, M. (1996b). Le rôle de l'alternance codique en classe de langue. *Le français dans le monde - recherches et application*, numéro spécial, 85-93.
- Causa, M. (2001). De la simplification, en classe de français, langue professionnelle. *Les Carnets du Cediscor*, 7, 65-79. (En ligne), consulté le 8 février 2014. <http://cediscor.revues.org/302>
- Cavalli, M. (2002). Le français langue seconde au Val d'Aoste : aspects curriculaires de l'enseignement bi-/plurilingue. Dans P. Martinez (dir.) (2002). *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum* (pp. 45-70). Paris : Maisonneuve et Larose.
- Cavalli, M. Coste, D. Crişan, A. et van de Ven, P.-H. (2009). *L'Éducation plurilingue et interculturelle comme projet. De quelques conditions de faisabilité d'une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques. (En ligne), consulté le 18 septembre 2014. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/FeasibilityConditions_fr.pdf
- Centre international de l'enfance (1974). *Les Enfants de travailleurs migrants en Europe. Santé – scolarité – adaptation sociale*. Paris : E.S.F.
- Cerquiglini, B. (1999). *Les langues de France*. Rapport au Ministre de L'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie et à la Ministre de la culture et de la communication. (En ligne), consulté le 8 février 2014. http://www.dglflf.culture.gouv.fr/lang-reg/rapport_cerquiglini/langues-france.html
- Cessari, S. (1997). Atelier FLE, Atelier FLS, Aide pédagogique... dans un collège ordinaire. *Cahiers du Centre Michel Delay*, 4, 7-13.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.
- Chanet, J.-F. (1996). *L'École républicaine et les petites patries*. Langue maternelle et langue nationale : Concurrence ou complémentarité ? Chapitre VI (pp.203-241). Paris : Aubier Histoires.
- Chanfrault-Duchet, M.-F. (2003). Restaurer l'oralité en classe de français. Dans *Didactiques de l'oral* (pp.47-57). Caen : Scéren.
- Charpentier, M. (1995). *Tests de mathématiques en 33 langues : mieux connaître pour mieux scolariser*. Strasbourg : ONISEP d'Alsace.
- Cherqui, G. (2012). Socle commun de connaissances et de compétences, français langue de scolarisation et allophonie. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 42-45). Futuroscope : CNDP.
- Chervel, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français - Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- Chevalier-Wisler, D. (2004). Le DELF scolaire. *Le Français dans le Monde*, 336, 30.
- Chiss, J.-L. (2005). Enseigner et apprendre en français : des « langues » de l'école aux discours didactiques. *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, 59-65.

- Chiss J.-L. (2006). Le français langue seconde en France : aspects institutionnels et didactiques. Dans V. Castellotti et H. Chalabi (dir.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte* (pp.103-110). Paris : L'Harmattan.
- Chiss, J.-L. (dir.) (2008). *Immigration, école et didactique du français*. Paris : Didier.
- Chnane-Davin, F. (2003). Le français langue seconde (FLS) en France, un dispositif expérimental au collège Edgar Quinet à Marseille. *Dialogues et Cultures*, 48, 103-110.
- Chnane-Davin, F. (2005). *Didactique du français langue seconde en France. Le cas de la discipline « français »*. Thèse de doctorat. Aix-Marseille : Université de Provence.
- Chnane-Davin, F. (dir.) (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français. Le projet CECA*. Grenoble : PUG.
- Chnane-Davin, F. et Cuq, J-P. (2009). FOS-FLS : des relations en trompe l'œil ? *Le Français aujourd'hui*, 164, 73-86.
- Chomentowski M. (2009). *L'échec scolaire des enfants de migrants. L'illusion de l'égalité*. Paris : L'Harmattan.
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*. Paris : Clé international.
- Cicurel, F. (1986). Le discours en classe de langue, un discours sur mesure ? *Études de Linguistique appliquée*, 61,103-110.
- Cicurel, F. (1991). L'identité discursive d'un apprenant en langue. *Interactions en langue étrangère* (pp.259-269). Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence.
- Cicurel, F. (1994). Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. *Les Carnets du Cediscor*, 2, 93-104. (En ligne), consulté le 24 août 2014. <http://cediscor.revues.org/582>
- Cicurel, F. (1996). L'instabilité énonciative en classe de langue. Du statut didactique au statut fictionnel du discours. *Les Carnets du Cediscor*, 4, 77-92. (En ligne), consulté le 24 août 2014. <http://cediscor.revues.org/393>
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE*, 16/2002, 145-164. (En ligne), consulté le 24 août 2014. <http://aile.revues.org/801>
- Cicurel, F. (2005). La flexibilité communicative. *Le français dans le monde - recherches et application*, 180-191.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Clerc, S. et Rispaïl, M. (2008). Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure ? *Études de Linguistique appliquée*, 151, 277-291.
- Clisson, J. (2003). La scolarisation des jeunes nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage : état des lieux et perspectives. *Dialogues et Cultures*, 48.
- Collegia, J.-P. *Premiers pas vers la compréhension du discours pédagogique*. (En ligne), consulté le 8 mars 2014. <http://www.cndp.fr/entrepot/ville-ecole-integration/realites-et-pratiques/premiers-pas-vers-la-comprehension-du-discours-pedagogique/presentation.html>
- Collès, L. et Maravelaki, A. (2003). L'enseignement du français aux adolescents primo-arrivants en Belgique francophone. *Dialogues et Cultures*, 48, 121-129.
- Collès, L. et Maravelaki, A. (2006). Classes-passerelles et élèves primo-arrivants : un défi à relever pour l'enseignement du français en Belgique francophone. Dans

- V. Castellotti et H. Chalabi (dir), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte* (pp. 117-134). Paris : L'Harmattan.
- Combettes, B. (2007). Quelle place pour la variation linguistique. *Cahiers pédagogiques*, 453, 44-45.
- Commission des communautés européennes (2008, juillet). *Livre vert. Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*. Bruxelles. (En ligne), consulté le 17 septembre 2014. http://www.senat.fr/europe/textes_europeens/e3906.pdf
- Conseil de l'Europe (1998, mars). *Recommandation R(98)6 du Comité des Ministres aux États membres concernant les langues vivantes*.
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques. (En ligne), consulté le 31 juillet 2014. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- Conseil de l'Europe (2004). *Portfolio européen des langues. Collège*. Sèvres: CIEP/Didier.
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris : Clé international.
- Cortier, C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *ÉLA*, 140, 475-489.
- Cortier, C. (2007). Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française. Contextes, dispositifs et didactique. *VEI Diversité*, 151, 145-153.
- Cortier, C. (2008). Le principe d'hospitalité, *VEI Diversité*, 153, 15-23.
- Cortier, C. (2012a). Du français langue étrangère au français langue seconde et de scolarisation : de l'émergence d'une problématique à l'institutionnalisation d'une approche didactique. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 21-30). Futuroscope : CNDP.
- Cortier, C. (2012b). Mettre en place des dispositifs linguistiques dédiés aux ENAF : l'insertion/intégration toujours en question ? Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 71-75). Futuroscope : CNDP.
- Cortier, C. et Bouchard, R. (2007). Cultures scolaires et enseignement-apprentissage du FLS : le cas des mathématiques. Dans S. Lucchini et A. Maravelaki (éd.) (2007), *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité* (pp. 113-132). Cotil-Wodon : Éd. Modulaires européennes.
- Cordier, C. et Dion, C. (2007). Français langue seconde, université et recherche au Canada, en Belgique, en Suisse et en France. Dans M. Verdelhan-Bourgade (dir.) (2007), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (pp.29-44). Bruxelles : De Boeck.
- Coste, D., Courtyllon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E. (1976). *Un Niveau-seuil*. Paris : Hatier.
- Coste, D. (1999, septembre). Minorisation et majorisation en situation d'apprentissage. Communication au symposium organisé par l'Association internationale de linguistique appliquée et la commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée. Neuchâtel : Droz.
- Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? *AILE*, 16, 3-22.

- Coste, D. (2006). De la classe bilingue à l'éducation plurilingue ? *Le Français dans le Monde, mai-juin*, 345, 18-19.
- Coste, D. (2007a, juin). Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ? Communication au Colloque International de la FIPF : Le Cadre Européen, une référence mondiale ? Sèvres.
- Coste, D. (éd.) (2007b, novembre). *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?* Conférence intergouvernementale. Langues de Scolarisation dans un cadre européen pour les Langues de l'Éducation : apprendre, enseigner, évaluer. Prague. (En ligne), consulté le 17 septembre 2014. www.coe.int/lang/fr
- Cotz, J.-M., Baiget E., Irun, M., Llurda, E. et Arno, E. (1997). Modes de résolution de tâches métalinguistiques en travail de groupe. *AILE*, 10, 75-106. (En ligne), consulté le 8 mars 2014. <http://aile.revues.org/873>
- Cousquet, J.-L. (2001). Académie de Montpellier : ce qui a changé en dix ans. Nouvelles modalités de la scolarisation des nouveaux jeunes migrants. *VEI Enjeux*, 125, 209-215.
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforum*, 19, 15-21.
- Cummins, J. (2007). *Favoriser la littéracie en milieu multilingue*. Secrétariat de la littéracie et de la numératie. Monographie n° 5. Juin. Ontario. (En ligne), consulté le 9 février 2014. http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/Cummins_fr.pdf
- Cuq, J.-P. (1989). Français langue seconde : essai de conceptualisation. *L'Information grammaticale*, 43, 36-40.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette FLE.
- Cuq, J.-P. (1992). Français langue seconde. Un point sur la question. *Études de linguistique appliquée*, 88, 5-26.
- Cuq, J.-P. (1995). Le FLS, un concept en question, *TRÉMA*, 7, 3-12.
- Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/Hatier.
- Cuq, J.-P. (2000, juillet). Les notions de langue maternelle, langue seconde, langue étrangère et didactique des langues. *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, 42-55.
- Cuq, J.-P. (2002). Du curriculum caché au curriculum explicite : l'exemple de Mayotte. Dans P. Martinez (dir.) (2002), *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum* (pp.71-85.). Paris : Maisonneuve et Larose.
- Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.
- Cuq, J.-P. et Davin-Chnane, F. (2007). Français langue seconde : un concept victime de son succès ? Dans M. Verdelhan-Bourgade (dir.) (2007), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (pp.11-28). Bruxelles : De Boeck.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

D

- Dabène, L. (1984). Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère. Dans *Interactions. Les échanges langagiers en classe de langue* (pp. 129-138). Grenoble : ELLUG.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette FLE.
- Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : L'Harmattan.
- Dalgalian, G. (2004, octobre). Le bilinguisme favorise-t-il l'intégration ? Dans *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ? Actes de l'université d'automne de l'académie de Créteil* (pp. 57-67). Desco. (En ligne), consulté le 9 février 2014. <http://eduscol.education.fr/cid45876/actes-de-l-universite-d-automne% A0-l-integration-des-nouveaux-arrivants% A0-quelle-mission-pour-l-ecole% A0.html>
- Dannequin, C. (1977). *Les enfants bâillonnés*. Paris : CEDIC.
- Dartigues, J.-P. (2007). Manuels scolaires et nouveaux arrivants. Pour une appropriation précoce. *VEI Diversité*, 151, 183-189.
- Dat, M.-A. (2012). De la formation initiale à la formation continue : le FLS en mouvement - un point de vue universitaire. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 147-148). Futuroscope : CNDP.
- Dausendschön-Gay, U. et Krafft, U. (1991). Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en « situation de contact ». Dans C. Russier, H. Stoffel et D. Véronique (dir.), *Interactions en langue étrangère* (pp.37-48). Aix : Publication de l'Université de Provence.
- Davin-Chnane, F. (2003a). Le français langue seconde (FLS) en France, langue de scolarisation et d'intégration. *Dialogues et Cultures*, 48, 89-96.
- Davin-Chnane, F. (2003b). Les difficultés du FLS enseigné en France : continuité ou rupture entre le FLM et le FLE ? Dans J.-M. Defays *et al.* (éd.) (2003), *Didactique du français. Langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* (pp. 79-90). Belgique : Éditions modulaires européennes et Intercommunications.
- Davin-Chnane, F. (2003c). Le français langue seconde en France : la classe de « français » au collège. *Les Cahiers de l'Asdifle*, 15, 313-332.
- Davin-Chnane, F. (2004). Le français langue seconde (FLS) en France : appel à l'interdidacticité. *Études de linguistique appliquée*, 133, 67-78.
- Davin-Chnane, F. (2007). La difficile maïeutique du manuel FLS/FLSCO en France. Dans M. Verdehan-Bourgade (dir.) (2007), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (pp.196-204). Bruxelles : De Boeck.
- Davin-Chnane, F. (2008). Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques. Dans J.-L. Chiss (dir.) (2008), *Immigration, école et didactique du français* (pp. 21-61). Paris : Didier.
- Davin-Chnane, F. (2014). La transposition didactique en FLS : je transpose et j'enseigne en bricolant. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 55, 138-153.

- Defays, J.-M. et al. (éd.) (2003). *Didactique du français. Langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* Belgique : Éditions modulaires européennes et Intercommunications.
- Delory-Momberger, C. (2005). Espaces et figures de la ritualisation scolaire. *Hermès*, 43, 79-85.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier.
- DESCO (2004). *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ?* Actes de l'université d'automne, organisée par l'académie de Créteil les 25 au 28 octobre. (En ligne), consulté le 22 février 2014. <http://eduscol.education.fr/cid45876/actes-de-l-universite-d-automne%20-l-integration-des-nouveaux-arrivants%20-quelle-mission-pour-l-ecole%20.html>
- Desmottes, D. (2009). En classe d'accueil, faire du français en maths. *Cahiers pédagogiques*, 473, 46-47.
- Desmottes, D., Gabry, J. et Varlot, É. (2012). Comment faire du français en cours de mathématiques ? Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 122). Futuroscope : CNDP.
- Desplanques, P. (1994). *La géographie en collège et en lycée*. Paris : Hachette éducation.
- Dessus, P. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires. *Carrefours de l'éducation*, 2007/1, 23, 103-117.
- De Certeau, M. (1994). *La prise de parole*. Paris : Seuil.
- De Ketele, J.-M., Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (1998). Évaluation et autoformation. Dans *Assises de l'enseignement du français et en français* (pp. 255-263). Montréal, Paris : AUPELF-UREF, diff. Ellipses.
- De Lacerda, É., Ameline, L. (2001). Les élèves de nationalité étrangère scolarisés dans les premier et second degrés. *VEI Enjeux*, 125, 160-186.
- De Pietro, J.-F. (1988). Conversations exolingues. Une approche linguistique des interactions interculturelles. Dans J. Cosnier, N. Gelas, et C. Kerbrat-Orecchioni (dir.), *Échanges sur la conversation* (pp. 251-267). Lyon : Éditions du CNRS.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. et Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. Dans D. Weil, et Fugier, H (éds). *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (pp. 99-104). Strasbourg : Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur.
- De Vecchi, G. et Giordan, A. (1989). *L'enseignement scientifique, comment faire pour que ça marche ?* Nice : Z'éditions.
- De Vriendt, S. (1992) L'enseignement du français langue seconde en Belgique. *Études de linguistique appliquée*, 88, 126-129.
- Division des politiques linguistiques (2003). *L'Éducation plurilingue en Europe. 50 ans de coopération internationale*. Strasbourg.
- Division des politiques linguistiques (2006). *Langue de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe*. Conférence intergouvernementale. Les langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe, Strasbourg. (En ligne), consulté le 18 septembre 2014. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/schoollang_fr.asp#P71_6754

- Doise, W. et Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : A. Colin.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Dubet, F. (2011). Pour une école vraiment démocratique. *Le Monde*, 1er novembre.
- Dumont, B., Dumont, P., Maurer, B., Verdelhan, M. et Verdelhan M. (2000). *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*. Vanves : EDICEF.
- Dumortier, J.-L. (2007). Tâches-problèmes de communication et dispositifs d'apprentissage en français langue seconde. Dans M. Verdelhan-Bourgade (dir.) (2007), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (pp. 123-143). Bruxelles : De Boeck.
- Durkheim, E. (1975). *Textes 1. Eléments d'une théorie sociale*. Paris : Éditions de Minuit.
- Duvert, R. (2002). Et en mathématiques ? Oral et mathématiques : le couple est peu connu, un éclairage. *Cahiers pédagogiques*, 400, 25-26.

E

- Éduscol (2012). L'enseignement du Français Langue de Scolarisation. Concepts-clé sur l'apprentissage du français langue de scolarisation. (En ligne), consulté le 30 octobre 2013. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/6/1_concepts_cles_120914_c2_228896.pdf
- Elamé, E. (2009). Nouvelle donne pour la scolarité des élèves migrants en Italie. *Cahiers pédagogiques*, 473, 20-21.
- Esperança, I. (1996). Enfants de migrants en échec scolaire - Enquête sociolinguistique. *Les Cahiers du Centre Michel Delay*, 2, 41-44.
- Eurydice (2004). *L'intégration scolaire des enfants migrants en Europe*. Bruxelles : Commission européenne.
- Eurydice (2006). L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe. Bruxelles : Commission européenne. (En ligne), consulté le 18 septembre 2014. http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/documents/2009/questions-essentielles/ort_enseignement_emile-rapport_eurydice_2006.pdf
- Eurydice (2008). *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*. Bruxelles : Commission européenne. (En ligne), consulté le 18 septembre 2014. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095FR.pdf
- Eurydice (2009) *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*. Bruxelles : Commission européenne.

F

- FASILD (2004). *L'Accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*. Paris : La Documentation française.
- FASILD (2006). *L'École et la diversité culturelle : nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques*, Actes du colloque national des 5 et 6 avril. Paris : La Documentation française.
- Faupin, É. et Théron, C. (2006). *Enseigner le FLS par les textes littéraires aux élèves nouvellement arrivés en France*. Nice : CRDP.

- Fleming, M. (2007, novembre). *Canons littéraires : Implications pour l'enseignement de la langue comme discipline*. Conférence intergouvernementale. Les langues de Scolarisation dans un cadre européen pour les Langues de l'éducation : apprendre, enseigner, évaluer, Prague. (En ligne), consulté le 31 juillet 2014. www.coe.int/lang/fr
- Fleming, M. (2009, juin). *Langues de scolarisation et droit à une éducation plurilingue et interculturelle*. Conférence intergouvernementale, Strasbourg. (En ligne), consulté le 31 juillet 2014. www.coe.int/lang/fr
- Forges, G. (éd.) (1995). *Enfants issus de l'immigration et apprentissage du français langue seconde*. Paris : Didier érudition.
- Francequin, G. (coord.) (1998). *Kaléidoscope polyphonique. Quelques outils pour accueillir et positionner les adolescents étrangers*. Paris : INETOP/CNAM.
- Francequin, G. (coord.) (1999). *Kaléidoscope polyphonique. Vers une orchestration harmonieuse des travaux 1998/1999 pour scolariser et accompagner les étrangers allophones au collège*. Paris : INETOP/CNAM.
- Francols, N. (2007). Scolarisation des ENAF. Former les enseignants, du primaire au lycée. *Diversité*, 151, 171-176.
- Frath, P. (2008). Le Cadre européen commun de référence et le Portfolio européen des langues : où en sommes-nous ? *Langues Modernes*, 2, 11-18.
- Friederike Delouis, A. (2008). Le CECRL : compte-rendu de débat critique dans l'espace germanophone. *Langues Modernes*, 2/2008, 19-31.

G

- Gabry, J. et Vesanes, V. (2011). *Après la classe d'accueil*. Créteil : Scéren. (En ligne), consulté le 8 mars 2014. <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/index.php/vei-presentation>
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- Gajo, L. (2005). Le français langue seconde d'enseignement : choix de modèles, de langues et de disciplines. *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, n° spécial, janvier, 47-57.
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, 28, 37-48. (En ligne), consulté le 18 juillet 2014. <http://trema.revues.org/448>
- Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. et Serra, C. (éds) (2004). *Un parcours au contact des langues - Textes de Bernard Py commentés*. Paris : Didier.
- Gajo, L. et Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg : Editions universitaires de Fribourg.
- Gajo, L. et Serra, C. (2000). Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue : l'exemple des mathématiques. *Études de linguistique appliquée*, 120, 497-508.
- Galisson, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Galisson, R. (dir.) (1980). *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*. Paris : Clé International.
- Galligani, S. (2007). La formation des enseignants pour les enfants nouvellement arrivés. *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, 41, 48-57.

- Gaonac'h, D. (1987). *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier.
- Garcia-Debanc, C. (1996). Quand les élèves de CM1 argumentent. *Langue française*, 112, 50-66.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé international.
- Germain, C. (1994). Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor*, 2, 17-26. (En ligne), consulté le 24 août 2014. <http://cediscor.revues.org/563>
- Germain, C. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris : Clé international.
- Germain, C. (2001). Le didactème, concept-clé de la didactologie ? *Études de Linguistique appliquée*, 123-124, 455-465.
- Gianalda, C. (2009). Accueillir des élèves en Suisse. *Cahiers pédagogiques*, 473, 15.
- Gloagen-Vernet, N. (2009). *Enseigner le français aux migrants*. Paris : Hachette.
- Goi, C. (2005). *Des élèves venus d'ailleurs*. Paris : CNDP.
- Goi, C. (2012). Faire réussir la scolarité d'un élève en contexte de diversité linguistique et culturelle : quelles ambitions ? Quels principes ? Quelles expériences ? Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 67-70). Futuroscope : CNDP.
- Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les Cadres de l'expérience*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goullier, F. (2007, février). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités*. Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques, Strasbourg. (En ligne), consulté le 20 mars 2015. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_fr.asp
- Grandaty, M. (1998). Élaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences en cycle 2. *Repères*, 17, 102-125.
- Grégoire, H. (1794, juin). *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser la langue*. (En ligne), consulté le 8 mars 2014. <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/gregoire-rapport.htm>
- Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72.
- Griggs, P. (1991). Séquences de reformulation et acquisition. Dans C. Russier, H. Stoffel et D. Véronique (dir.), *Interactions en langue étrangère* (pp.75-84). Aix : Publication de l'Université de Provence.
- Grimaldi, C. (coord.) (1998). *Accueillir les élèves étrangers*. Paris : L'Harmattan.
- Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme : vivre avec deux langues. *TRANEL*, 7, 15-42.
- Guberina, P. et Rivenc, P. (1962). *Voix et images de France*. Paris : CREDIF.
- Guédât-Bittighoffer, D. (2012). L'apprentissage/acquisition du FLE/S par les élèves allophones : la construction de l'interlangue de l'apprenant. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 31-34). Futuroscope : CNDP.
- Gumperz, J. (1982). *Language and social identity*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Gumperz, J. (1989a). *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. Saint Denis : L'Harmattan.
- Gumperz, J. (1989b). *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Éditions de Minuit.
- Gumperz, J. (1989c). Linguistic and Social Characteristics of Minorization / Majorisation in Verbal Interaction. Actes du symposium organisé par l'Association internationale de linguistique appliquée et la commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée, 16 au 18 septembre. Neuchâtel : Droz.
- Guyon, R. (2011a). Quelle langue pour intégrer ? *Cahiers pédagogiques*, 489, 24.
- Guyon, R. (2011b). Le français de l'histoire-géo. *Cahiers pédagogiques*, 489, 20.
- Guyon, R. (2012). Témoignage d'un professeur d'histoire-géographie. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 121). Futuroscope : CNDP.

H

- Haeffele, H. et Weiss, M. (1996). *L'enseignement du français aux enfants d'origine étrangère*. Strasbourg : CEFISEM/CRDP Alsace.
- Halté, J.-F. (1993). L'enjeu didactique de l'interactionnisme. Dans J.-F. Halté (dir.) (1993), *Inter-actions* (pp. 7-39). Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- Halté, J.-F. (1999). Les enjeux cognitifs des interactions. *Pratiques*. Interactions et apprentissage, 103-104, 71-88.
- Halté, J.-F. (2002). Pourquoi faut-il oser l'oral ? *Cahiers pédagogiques*, 400, 16-17.
- Hamers, J. et Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga éd.
- Haut Conseil à l'Intégration (2001, Novembre). *Le parcours d'intégration*. France : La Documentation française.
- Haut Conseil à l'Intégration (2011). *Les défis de l'intégration à l'école*. France : La Documentation française.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Honor, M. (1996). Quand le français de l'école devient un français langue étrangère... *Les Cahiers du Centre Michel Delay*, 2, 45-51.
- Honor, M. (1997). Quand le français de l'école devient un français langue étrangère... *Cahiers du Centre Michel Delay*, 4, 14-18.
- Hudelot, C. (1999). Étayage langagier de l'enseignant dans le dialogue maître-élève. Dans *Apprendre dans l'interaction*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Hugonie, G. (1992). *Pratiquer la géographie au collège*. Paris : A. Colin.
- Huver, E. (2012a). L'évaluation des enfants nouveaux arrivants - Problèmes spécifiques ou problématiques transversales ? *Diversité*, 169, 175-181. (En ligne), consulté le 7 mars 2014. http://www.cndp.fr/entrepot/fileadmin/pdf_vei/realites_pratiques/Collegia/huver_diversite169.pdf
- Huver, E. (2012b). Faire de l'évaluation en langue un levier de progrès : histoire, problématiques, formation. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 135-138). Futuroscope : CNDP.
- Hymes, Dell H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier.

J

Jallerat, P. (2013). *Devenir élève en français langue de scolarisation. S'autoévaluer grâce au portfolio FLSCO*. Créteil : CRDP. (En ligne), consulté le 10 août 2014. <http://portfoliouflsco.crdp-creteil.fr/>

K

Klein, C. (dir.) (2012a). *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Futuroscope : CNDP.

Klein, C. (2012b). La certification complémentaire Éducation nationale en français langue seconde : un gage de compétences. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 153-156). Futuroscope : CNDP.

Klein, C. et Sallé, J. (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, 2009-082. France : Inspection générale de l'Éducation nationale. (En ligne), consulté le 8 mars 2014. http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082_-_IGEN-IGAENR_216067.pdf

Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1987). La mise en place. Dans Cosnier J. et Kerbrat-Orecchioni C. (dir.), *Décrire la conversation* (pp. 319-352). Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1988). La notion de « place » interactionnelle ou les taxèmes. Qu'est-ce que c'est que ça ? Dans J. Cosnier, N. Gelas, et C. Kerbrat-Orecchioni (dir.), *Échanges sur la conversation* (pp. 185-198). Lyon : Éditions du CNRS.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990-1992-1994) *Les interactions verbales*. Tomes I, II et III. Paris : Colin.

Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier.

L

Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire : la langue des ghettos noirs des États-Unis*. Paris : Éditions de Minuit.

Lafontaine, L. (2004). *Projet de recherche franco-québécois. Oral, savoirs, socialisation. Compétences langagières orales de la maternelle au collège, dans leur relation à la socialisation et aux apprentissages : prise de parole, conduites discursives, lexique, métacognition*. Québec : Université du Québec en Outaouais. (En ligne), consulté le 27 février 2014. <http://www.lizannelafontaine.com/fr/documents/rapport-final-quebec-2004.pdf>

Lang, J. (2001). Discours d'ouverture. *VEI Enjeux*, hors série 3, 5-17. (En ligne), consulté le 8 mars 2014. <http://www2.cndp.fr/revueVEI/hs3/00501711.pdf>

Langumier, M. (1990). Implicites et malentendus entre le maître et ses élèves en cours de français en CM2. Dans F. François (1990) (dir.), *La communication inégale* (pp. 113-145). Paris : Delachaux et Niestlé.

Laparra, M. (1990). Questions sur le bilinguisme des enfants issus de l'immigration. *Migrants Formation*, 83. (En ligne), consulté le 23 février 2014. <http://www.sceren.fr/RevueVEI/83/MigFo83-4.htm>

Laparra, M. (2002). Parler : variation et apprentissage. *Cahiers pédagogiques*, 400, p. 34-35.

- Lazaridis, M. (2001). La scolarisation des enfants de migrants : entre intégration républicaine et mesures spécifiques. *VEI Enjeux*, 125, 198-208.
- Lazaruk, W. (2007, juin). Le cadre européen au Canada. Colloque international : Le cadre européen, une référence mondiale ? (En ligne), consulté le 23 février 2014. <http://deniscousineau.pbworks.com/f/Communication+Colloque+International+14juin2007.pdf>
- Leconte, F. et Mortamet, C. (2005). Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil. *Glottopol*, 6, 22-57. (En ligne), consulté le 2 février 2015. http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_6.html
- Lecourbe, A., Polverini, J., Guérin, J.-C. et Storti, M. (2002). *Rapport sur les modalités de scolarisation des élèves non-francophones nouvellement arrivés en France, 2002-029*. France : Inspection générale de l'Éducation nationale. (En ligne), consulté le 8 mars 2014. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000143/0000.pdf>
- Le franc, Y. (2004). FLE, FL « M », FLS : les apprenants, leur faculté de langage et la classe de langue. *Études de linguistique appliquée*, 133, 79-95.
- Legendre, J. (2003). *L'enseignement des langues étrangères en France*. Rapport d'information, Sénat, n° 63, session ordinaire, annexe au procès-verbal de la séance du 12 novembre.
- Lepez, B., Hamez, M.-P. et Bigot De Préameneu S. (2008). Le FLS : un domaine didactique en émergence en relation avec la politique d'accueil des flux migratoires. *Spirale*, 42, 123-137. (En ligne), consulté le 23 février 2014. http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/Lepez_Spirale_42.pdf
- Leroy, D. et Collegia, J.-P. (2004). *La langue des apprentissages. Premiers pas dans le français à l'école*. Paris : CNDP.
- Le Cunff, C. (2001). Émission d'hypothèses et étayage. Dans M. Grandaty et G. Turco (2001), *L'oral dans la classe* (295-326). Paris : INRP.
- Le Ferrec, L. (2008). Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde. Dans J.-L. Chiss (dir.) (2008), *Immigration, école et didactique du français* (pp. 101-145). Paris : Didier.
- Le Ferrec, L. (2011). *Le français langue seconde comme langue de scolarisation. Théorisation, description et analyse d'interactions didactiques*. Thèse de doctorat. Université Paris 3.
- Le Ferrec, L. (2012). Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. *Le français aujourd'hui*, 176, 37-47.
- Lhote, É. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris : Hachette.
- Lieury, A. (1998). *Lexis. Test de mémoire encyclopédique de la 6ème à la 3ème*. Paris : Éditions et Applications Psychologiques.
- Little, D. (2010, novembre). *Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration. Document d'orientation*. Forum politique. Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles, Genève. (En ligne), consulté le 31 juillet 2014. www.coe.int/lang/fr
- Lorcerie, F. (2003). *L'École et le défi ethnique*. Paris : INRP.

- Louis, V. (2009). *Interactions verbales et communication en FLE. De la civilisation française à la compétence interculturelle*. Cortil-Wodon : Éd. modulaires européennes.
- Lucchini, S. (2002). *L'apprentissage de la lecture en langue seconde. La formation d'une langue de référence chez les enfants d'origine immigrée*. Cortil-Wodon : Éditions modulaires européennes.
- Lucchini, S. (2007). L'enseignement des langues d'origine, à quelles conditions ? *Le Français aujourd'hui*, 158, 9-19.
- Lucchini, S. et Maravelaki, A. (éd.) (2007). *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité*. Cortil-Wodon : Éd. modulaires européennes.
- Luciano-Bret F. (1991). *Parler à l'école. Éthiques, mobiles et enjeux*. Paris : Arman Colin.
- Lüdi, G. et Py, B. (2003). *Être bilingue*. Bern : Peter Lang.

M

- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Marcus, C. (1999). *Français langue seconde. Lectures pour les collèges*. Grenoble : CRDP-Delagrave.
- Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : Clé International.
- Marschall, M. et Plazaola Giger, I. (2000). La transposition didactique de notions communicatives dans les manuels de langues secondes. *Babylonia*, 3/2000, 17-21.
- Martin, G.-V. (2004). Didactique des langues-cultures étrangères : questions de périmètres. *Études de linguistique appliquée*, 133, 33-40.
- Martinez, P. (2000). Français langue(s) seconde(s) : problématiques et tendances. *Actes du 6^{ème} Colloque International ACEDLE, La Didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité*, 217-226. Grenoble : 5 au 6 novembre 1999.
- Martinez, P. (dir.) (2002). *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*. Paris : Maisonneuve et Larose.
- Martinez, P. (2005). Des invariants en ingénierie linguistique : le cas du curriculum universitaire. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, janvier, 183-192.
- Martinez, P. et Watorek, M. (2005). L'Apprentissage des langues, une cognition située : quelques implications pour le français langue d'enseignement. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, janvier, 27-36.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern : Peter Lang.
- Maurer, B. (1995). La didactique du FLS, entre approches communicatives et français de scolarisation. *TRÉMA*, 7, 13-26.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Maurer, B. (2002). Un point de vue de concepteur : le référentiel de F.L.S. de l'Agence Universitaire de la Francophonie (A.U.F.). Dans P. Martinez (2002), *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum* (pp. 93-99). Paris : Maisonneuve et Larose.
- Maurer, B. (2003). Politesse, respect : de quelques implications sociales de la didactique de l'oral. Dans *Didactiques de l'oral* (pp. 30-37). Caen : Scéren, CRDP Basse Normandie, Les Actes de la DESCO.

- Megge, A. (1997). Petit guide illustré pour débiter dans l'enseignement du FLE aux « enfants de travailleurs migrants ». *Cahiers du Centre Michel Delay*, 4, 25-37.
- Mehan, H. (1978). *Learning lessons : social organization of the classroom*. Cambridge : Harvard University Press.
- Mendonça-Dias, C. (2012). *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France. Les facteurs de variabilité en didactique du français en tant que langue seconde et leurs incidences sur les compétences des apprenants*. Thèse de doctorat. Université de Nice-Sophia Antipolis.
- Mendonça-Dias, C. (2013, novembre). L'inauguration d'une option FLES au concours du CAPES. *Communication au XXIème Congrès du rassemblement National des centres de Langues de l'Enseignement Supérieur*. Bordeaux. (En ligne), consulté le 14 décembre 2014. <http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2013/10/RANACLES-Mendonca-Dias-inauguration-de-loption-FLES-au-CAPES.pdf>
- Miled, M. (1998). *La didactique de la production écrite en français langue seconde*. Paris : Didier érudition.
- Miled, M. (2003). Développer les valeurs de l'altérité à travers l'enseignement du FLS. *Dialogues et Cultures*, 48, 221-224.
- Miled, M. (2005). Vers une didactique intégrée : arabe langue maternelle et français langue seconde. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, janvier, 37-46.
- Millon-Fauré, K. (2011). *Les répercussions des difficultés langagières des élèves dans l'activité mathématique en classe : le cas des élèves migrants*. Thèse de doctorat. Université de Provence, Aix-Marseille I.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Mondada, L. (2008). La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle. Dans M. Bilger, (coord.), *Données orales. Les enjeux de la transcription*. *Cahiers de l'Université de Perpignan*, 37, 78-110.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.
- Moore, D. (1996a). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *AILE*, 7, 95-122. (En ligne), consulté le 14 mars 2014. <http://aile.revues.org/4912>
- Moore, D. (1996b). Les langues dans l'école aujourd'hui : pratique duelle ou duel de langues ou si 'europhonie' rimait avec 'heureuses phonies'. Dans I. Cornali-Engel et J. Weiss (1996), *Des utopies à construire. Hommage à Jacques-André Tschoumy* (pp. 69-73). Neuchâtel : IRDP-LEP.
- Moore, D. (coord.) (2001). *Les représentations des langues et leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.
- Moore, D. et Sabatier C. (2012). *Une semaine en classe d'immersion française au Canada. Le projet CECA au Canada*. Grenoble : PUG.

N

- Nauche, I. (2009). La littérature en classe d'accueil. *Cahiers pédagogiques*, 473. (En ligne), consulté le 10 août 2014. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-litterature-en-classe-d-accueil#>

- Nauche, I. et Adam-Maillet, M. (2012). Les enjeux de la littérature en FLS au collège. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp.113-117). Futuroscope : CNDP.
- Ngalasso, M. M. (1992). Le concept de français langue seconde. *Études de linguistique appliquée*, 88, 27-38.
- Nonnon, É. (1990). Est-ce qu'on apprend en discutant ? Un exemple d'interactions maître-élèves en Section d'Éducation Spécialisée. Dans F. François (dir.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (pp.147-212). Neuchâtel : Delachaux et Niestle.
- Nonnon, É. (1995). Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée. *Recherches*, 22, 101-150.
- Nonnon, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.
- Nonnon, É. (2011). Les défis de l'oral. *Cahiers pédagogiques*, 489, 42-44.
- Noyau, C. et Vellard, D. (2004). Construction de connaissances mathématiques dans la scolarisation en français langue seconde. *Cahiers du français contemporain*, 9, 57-76.
- Nussbaum, L. (1999). Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. *Langages*, 134, 35-50.
- Nussbaum, L. et Rocha, P. (2008). L'organisation sociale de l'apprentissage dans une approche par projet, *Babylonia*, 3, 52-55.

O

- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2008). *Dix mesures pour une éducation équitable*. Paris : O.C.D.E. (En ligne), consulté le 28 avril 2014. <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/40176925.pdf>

P

- Pagani, O. (2012). Procurer une identité numérique aux ENAF : quand le migrant migre en ligne. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 93-96). Futuroscope : CNDP.
- Parpette, C. (1997). Le discours oral : des représentations à la réalité. Actes du colloque *Les linguistiques appliquées et les sciences du langage*, 14 au 15 novembre. Strasbourg. (En ligne), consulté le 6 février 2014. <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-192.pdf>
- Parpette, C. et Peutot, F. (2006). Les enregistrements de classes ordinaires comme support d'enseignement du français langue de scolarisation. *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, 165-177.
- Pekarek, S. (1999). *Leçon de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg : Éditions universitaires de Fribourg.
- Pekarek Doehler, S. (2005). Étayage et réciprocité : une interprétation interactionnelle et socioculturelle des procédés de support dans l'apprentissage langagier. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, janvier, 85-93.
- Perregaud, C. (1994). *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne : Peter Lang.

- Perregaud, C. (2007). Avec le biographique, développer l'intérêt pour la complexité des répertoires langagiers dans la formation et la recherche. Dans M. Verdelhan-Bourgade (dir.) (2007), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (pp.143-156). Bruxelles : De Boeck.
- Perregaud, C. (2008). 26 façons d'accueillir. La situation de l'école suisse. *VEI Diversité*, 153, 57-65.
- Perrenoud, P. (1991). Bouche cousue ou langue bien pendue. L'école entre deux pédagogies de l'oral. Dans M. Wirthner, D. Martin et P. Perrenoud (dir.) (1991), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1994a). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1994b). La communication en classe : onze dilemmes. *Cahiers pédagogiques*, 326, 13-18.
- Perret-Clermont, A.-N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Bern : Peter Lang.
- Peutot, F. (2008). Compétences langagières en classe ordinaire. Entre cours dialogué et causerie, quelles difficultés pour les ENAF ? *VEI Diversité. Le Principe d'hospitalité*, 153, 89-94.
- Peutot, F. (2012a). Définitions, priorités et approches méthodologiques du FLSCO. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 102-105). Futuroscope : CNDP.
- Peutot, F. (2012b). La pratique de l'oral : conduire vers la « maîtrise » de l'oral. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 106-108). Futuroscope : CNDP.
- Peyramaure, M. et Dufournet, V. (2012). Individualiser l'apprentissage du FLSCO grâce à la baladodiffusion. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 90-92). Futuroscope : CNDP.
- Pieper, I. (2006, octobre). *L'enseignement de la littérature*. Conférence intergouvernementale. Langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe, Strasbourg. (En ligne), consulté le 31 juillet 2014. www.coe.int/lang/fr
- Plaisance, É. (2012). De l'intégration scolaire à l'école inclusive. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 46-50). Futuroscope : CNDP.
- Pochard, J.-C. (1996a). Annotations marginales et processus de marginalisation. *Les Cahiers du Centre Michel Delay*, 2, 24-32.
- Pochard, J.-C. (1996b). Méthodes d'apprentissage du FLE en Zone d'Éducation Prioritaire. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 8, 115-122.
- Pochard, J.-C. (1997). Quelques rudiments de réflexion-formation à propos de l'écrit à l'école. *Cahiers du Centre Michel Delay*, 4, 19-24.
- Pochard, J.-C. (2002). Le Français Langue Seconde « hôte », un cas limite du Français Langue Seconde. Dans P. Martinez (dir.) (2002), *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum* (pp.101-128). Paris : Maisonneuve et Larose.

- Porcher, L. (dir.) (1978). *La scolarisation des enfants étrangers en France*. Paris : CREDIF-Didier.
- Porcher, L. (1979). *Adaptation de « Un niveau-seuil » pour les contextes scolaires*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Éducation et Culture.
- Porcher, L. (1980). *Interrogations sur les besoins langagiers en contexte scolaire*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Éducation et Culture.
- Porcher, L. (1981). *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe : l'interculturalisme et la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Éducation et Culture.
- Porcher, L. et Faro-Hanoun, V. (2000). *Politiques linguistiques*. Paris : L'Harmattan.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette éducation.
- Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. Dans Py, B. (coord.), *Acquisition d'une langue étrangère III*. Actes du colloque organisé les 16 au 18 septembre 1982 à l'Université de Neuchâtel (pp. 17-47). Neuchâtel : Université de Neuchâtel.
- Porquier, R. et Py, B. (2004) *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.
- Postic, M. et de Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : P.U.F.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.
- Puren, C. (1995). La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire. *Études de Linguistique appliquée*, 100, 129-149.
- Puren, C. (dir.) (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- Py, B. (1997). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Études de Linguistique appliquée*, 108, 495-503.
- Py, B. (2000). La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation. *AILE*, 12, 77-97. (En ligne), consulté le 24 août 2014. <http://aile.revues.org/1464>

R

- Rabatel, A. (2003). Sur-énonciateurs et construction dissensuelle des savoirs. Dans *Didactiques de l'oral* (pp. 47-57). Caen : Scéren.
- Rafoni, J.-C. (2000). *Maths sans paroles*. Versailles : CRDP. (En ligne), consulté le 6 août 2014. http://go.pedago.free.fr/clin_mathssansparoles.htm
- Rafoni, J.-C. (2007a). *Apprendre à lire en FLS*. Paris : L'Harmattan.
- Rafoni, J.-C. (2007b). Le français langue seconde en CLIN : la cour des miracles pédagogiques. *VEI Diversité*, 151, 191-198.
- Ravel, M. (2007). Enseigner le français en classe de français intensif. *VEI Diversité*, 151, 177-181
- Raynal, M. (2008). La Haye (Pays-Bas) Collège Nova. *VEI Diversité*, 153, 143-144.
- Rebaudières, M. (2001). La cellule d'accueil de l'académie de Paris. *VEI Enjeux*, 125, 216-226.
- Reynes, F. (1993). La traduction pour retrouver le sens. *Cahiers pédagogiques*, 316, 22-25

- Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar-Bennabi, M. et Moro, M.-R. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le Français aujourd'hui*, 158 (pp. 61-68).
- Richterich, R. et Scherer, N. (1975). *Communication orale et apprentissage des langues*. Paris : Hachette.
- Rigolat, M. (2012). Construire la connaissance autour de l'élève nouvellement arrivé en France. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 58-64). Futuroscope : CNDP.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de FLE*. Paris : Ophrys.
- Robin, A. (2009). De l'usage de la parole en classe. Une comparaison internationale. *Revue internationale d'éducation*, 50, 35-47.
- Rolland, D. (2000). Français langue étrangère ou français langue seconde. Le grand écart. *Le Français dans le Monde*, 311, 42-43.
- Rosenthal, R. (1969). La participation volontaire. Dans G. Lemaine et J.-M. Lemaine (1969), *Psychologie sociale et expérimentation* (pp. 71-79). Paris : Mouton/Bordas.
- Rouchette, M. (1971). Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire. (En ligne), consulté le 31 décembre 2013. <http://michel.delord.free.fr/rouchette.pdf>
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier-Crédif.
- Roulet, E. (1991). La pédagogie de l'oral en question(s). Dans M. Wirthner, D. Martin, et P. Perrenoud, (dir.) (1991), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral* (pp.41-54). Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Roulet, E. (1994). Le discursif et le conversationnel : quelles descriptions pour la didactique. Dans D. Coste (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)* (pp. 13-21). Paris : Hatier-Didier.
- Rousseau, N. et Prud'homme, L. (2010, p. 10) C'est mon école à moi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 9-46). Québec : Presses de l'Université de Québec.

S

- Salins, G.-D. de (1988). *Une approche ethnographique de la communication. Rencontres en milieu parisien*. Paris : Hatier.
- Sallé, J. (2012). Les ENA : le public prioritairement concerné par le FLSCO en France. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 15-20). Futuroscope : CNDP.
- Sanchez, A.-M. (2011). Faire du français en mathématiques. *Cahiers pédagogiques*, 489, 39-41.
- Sâmihaiian, F. (2006). *Réflexion sur le contenu d'un cadre de référence pour la/les langue(s) de scolarisation*. Conférence intergouvernementale, Strasbourg. (En ligne), consulté le 31 juillet 2014. www.coe.int/lang/fr
- Schiff, C. (2001a). Les adolescents primo-arrivants au collège. Les contradictions de l'intégration dans un univers en tension. *VEI Enjeux*, 125, 187-197.

- Schiff, C. (2001b). Les élèves nouveaux arrivants : obstacles linguistiques et motivation scolaire. *VEI Enjeux*, hors série 3, 87-92. (En ligne), consulté le 8 mars 2014. <http://www2.cndp.fr/revueVEI/hs3/08709211.pdf>
- Schiff, C. (dir.) (2003). *Non scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants. Les obstacles institutionnelles à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire. Rapport final.* (En ligne), consulté 20 mars 2015. <http://www.approches.fr/Les-obstacles-institutionnels-a-l>
- Schiff, C. (2004). L'institution scolaire et les élèves migrants : peut mieux faire. *Hommes et Migrations*, 1251, 75-85. (En ligne), consulté le 8 mars 2014. http://www.hommes-et-migrations.fr/docannexe/file/1339/dossier_1251_dossier_1251_75_85.pdf
- Schneuwly, B. (1996-1997). Vers une didactique du français oral ? *Enjeux*, 39/40, 80-99.
- Schneuwly, B., De Pietro, J.-F., Dolz, J., Dufour, J., Erard, S., Haller, S., Kaneman, M., Moro, C., Zahnd, G. (1996-1997). « L'oral » s'enseigne ! Eléments pour une didactique de l'oral. *Enjeux*, 39/40, 80-99.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage : essai de philosophie du langage.* Paris : Hermann.
- Sensevy, G et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes : PUR.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première.* Bruxelles : De Boeck.
- Sinclair, J. MC. H. et Coulthard, M. (1975). *Toward an analysis of discourse : the English used by teachers and pupils.* London : Oxford University Press.
- Spaëth, V. (2008). Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires. Dans J.-L. Chiss (dir.) (2008), *Immigration, école et didactique du français* (pp. 62-100) Paris : Didier.
- Spaëth, V. (2014). Rapport de jury. Option «Français langue étrangère et seconde». Dans B. Blanckeman (dir.), *Rapport de jury. Concours externe du CAPES et CAFEP. Section Lettres* (pp. 194-222). (En ligne), consulté le 14 décembre 2014 http://cache.media.education.gouv.fr/file/capes_ext/78/5/lettres_350785.pdf

T

- Tabouret-Keller, A. (1990). Le bilinguisme : pourquoi la mauvaise réputation ? *Migrants-formation*, 83, 18-23.
- Tagliante C. (2006). *La classe de langue.* Paris : clé international.
- Tauveron C. (2001). Modes de gestion de l'interaction : effets sur les postures conversationnelles des élèves et les apprentissages disciplinaires. Dans M. Grandaty et G. Turco (coord.) (2001), *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire.* Paris : INRP.
- Thürmann, E., Vollmer, H. et Pieper I. (2010). *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables.* Strasbourg : Division des politiques linguistiques. (En ligne), consulté le 31 juillet 2014. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/2-VulnerLLearnersThurm_FR.pdf
- Todorov, T. (1981). *Mikhail Bakhtine le principe dialogique, suivi de écrits du Cercle de Bakhtine.* Paris : Seuil.

- Tohmé, Y. (2012a). Les certifications pour valoriser la démarche d'apprentissage du FLS. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 97-98). Futuroscope : CNDP.
- Tohmé, Y. (2012). Des formations et des compétences spécifiques pour enseigner le français langue de scolarisation. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 149-152). Futuroscope : CNDP.
- Tomasi, J. (1996). Des textes officiels relatifs à l'enseignement du français langue étrangère ? *Les Cahiers du Centre Michel Delay*, 2, 5-15.
- Tomassone, R. et Le Gall, M. (1997). Mathématiques et langage. Comment les enseignants de français pourraient-ils construire seuls les compétences de langage dont l'élève a besoin en mathématiques ? Dans P. Legrand (coord.), *Profession enseignant. Les maths en collège et en lycée* (pp. 85-105). Paris : Hachette éducation.
- Traverso, V. (2009). *L'Analyse des conversations*. Paris : Armand Colin.
- Trimaille, C. et Nantes, V. (2013). À l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme. *Glottopol*, 21, 117-137. (En ligne), consulté le 8 mars 2014. <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

V

- Vandergrift, L. (2006). *Proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada*. Canada : Université d'Ottawa. (En ligne), consulté le 8 mars 2014. http://www.caslt.org/resources/general/research-articles-cfpl-articles_fr.php
- Vanoye, F. (1973). *Expression, communication*. Paris : A. Colin.
- Van Avermaet, P. (2006, octobre). Élèves issus de langues défavorisées et Langues de scolarisation. Strasbourg : Division des politiques linguistiques. (En ligne), consulté le 22 novembre 2014. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_fr.asp
- Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Varro, G. (1990). Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants. *Migrants Formation*, 83. (En ligne), consulté le 8 mars 2014. <http://www.sceren.fr/RevueVEI/83/MigFo83-3.htm>
- Varro, G. (1999). La désignation des élèves étrangers dans les textes officiels. *Mots*, 61, 49-66.
- Vasseur, M.-T. (1991). Solliciter n'est pas apprendre, (initiative, sollicitation et acquisition d'un langue étrangère). Dans C. Russier, H. Stoffel et D. Véronique (dir.), *Interactions en langue étrangère* (pp.49-59). Aix : Publication de l'Université de Provence.
- Vasseur, M.-T. (2005). *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*, Paris : Didier.
- Veltcheff, C. (2012). Mettre en place une stratégie d'établissement pertinente. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 76-79). Futuroscope : CNDP.
- Veltcheff, C. (2012). Accompagner selon un continuum les élèves en fragilité linguistique : accompagnement personnalisé, PPRE, école ouverte. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 80-85). Futuroscope : CNDP.

- Verdelhan, M. (2005, janvier). Construire la compréhension de l'environnement scolaire en français langue seconde. *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, 123-131.
- Verdelhan-Bourgade, M. (1995). Lecture et langage en FLS : problèmes cognitifs et didactiques, *TRÉMA*, 7, 39-48.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2003). Apprendre à comprendre l'oral en situation de français de scolarisation. Dans *Didactiques de l'oral* (pp. 67-73). Caen : Scéren.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007a). La prise en compte du français langue seconde dans les textes et programmes officiels sur l'enseignement : de l'ombre à la lumière. Dans (dir.) (2007), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (pp. 157-169). Bruxelles : De Boeck.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007b). Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches, *Tréma*, 28, 5-16.
- Véronique, D. (2005, janvier). Comparer les langues : perspectives didactiques ? *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, 18-26.
- Véronique, D. et Collès, L. (2007). La recherche en didactique du français langue seconde en France et en Belgique : parcours de lecture. Dans M. Verdelhan-Bourgade (dir.) (2007), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (pp. 45-61). Bruxelles : De Boeck.
- Vigner, G. (1987). Français langue seconde : une discipline spécifique. *Diagonales*, 4, 42-45.
- Vigner, G. (1989). Le français, langue de scolarisation. *Diagonales*, 12, 41-45.
- Vigner, G. (1990a). Les sciences en français. Apprentissage des savoirs scientifiques. *Diagonales*, 13, 26-27.
- Vigner, G. (1990b). Les sciences en français. Publics et méthodes. *Diagonales*, 13, 28-29.
- Vigner, G. (1992). Le français langue de scolarisation. *Études de linguistique appliquée*, 88, 39-54.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : Clé International.
- Vigner, G. (2002). Quelle originalité pédagogique dans l'enseignement du Français, Langue Seconde ? Dans P. Martinez (dir.) (2002), *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum* (pp. 133-141). Paris : Maisonneuve et Larose.
- Vigner, G. (2003). Nommer le français. *Études de linguistique appliquée*, 130, 153-166.
- Vigner, G. (2004). *La Grammaire en FLE*. Paris : Hachette FLE.
- Vigner, G. (2005, janvier). La formation des enseignants intervenant auprès de publics d'élèves non-francophones : le cas de la France. *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, 170-182.
- Vigner, G. (2009). *Le français langue 2econde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette éducation.
- Vigner, G. (2012). « Le livre rouge », douze ans après : événements et évolutions. Dans C. Klein (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 11-14). Futuroscope : CNDP.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette supérieur.

- Vollmer, H. J. (2006a, octobre). *Langues d'enseignement des disciplines scolaires*. Conférence intergouvernementale. Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe, Strasbourg. (En ligne), consulté le 31 juillet 2014. www.coe.int/lang/fr
- Vollmer, H. J. (2006b, octobre). *Vers un instrument européen commun pour le / les langue (s) de scolarisation*. Conférence intergouvernementale. Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe, Strasbourg. (En ligne), consulté le 31 juillet 2014. www.coe.int/lang/fr
- Vollmer, H. J. (2006c). *Langues de scolarisation, Étude préliminaire*, Division des politiques linguistiques, Conférence intergouvernementale. Langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe, Strasbourg.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

W

- Watzlawick P. *et al* (1967, trad. fr., 1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Weber, C. (2008). Normes, variations et représentations de l'oral: vers un chemin didactique mieux balisé. Dans J.-L. Chiss (dir.) (2008), *Immigration, école et didactique du français* (pp. 146-186). Didier : Paris.
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.
- Weinreich, U. (1968). Unilinguisme et multilinguisme. Dans A. Martinet (1968), *Le Langage* (pp. 647-684). Paris : Gallimard.
- Wharton, S. (2002). Au-delà de l'idéologie monolingue. *Cahiers pédagogiques*, 400, 48.
- Wharton, S. (2007). Avec des élèves plurilingues. *Cahiers pédagogiques*, 453, 47-48.

Z

- Zakhartchouk, J.-M. (2007). Nous sommes tous professeurs de langue. *Cahiers pédagogiques*, 453, 40-41.

Publications du Ministère de l'Éducation Nationale

- Ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959 portant sur la prolongation de la scolarité obligatoire.
- Circulaire n°IX-70-37 du 13 janvier 1970. *Classes expérimentales pour enfants étrangers*.
- Circulaire n°73-383 du 25 septembre 1973. *Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans*.
- Circulaire n° 75-148 du 9 avril 1975. *Enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés, dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires*.
- Circulaire n°86-119 du 13 mars 1986. *Apprentissage du français par les enfants étrangers nouvellement arrivés en France*.
- M.E.N. (1991). *Le français langue seconde au collège*, Direction des lycées et collèges, Innovations pédagogiques.
- M.E.N. (1996). *Enseigner au collège. Français. Programmes et accompagnements*. France : CNDP.
- MEN-DEP (1997, juillet). Collégiens et lycéens étrangers. *Note d'information*, 97-32.
- M.E.N. (coord.) (2000). *Le Français Langue Seconde*. France : CNDP.

- MEN-DEP (2001, décembre). Les élèves nouveaux arrivants non francophones et leur scolarisation dans les différents dispositifs d'accueil. *Note d'information*, 01-57.
- Circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002. *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*.
- Circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002. *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV)*. B.O. spécial n°10 du 25 avril 2002.
- Arrêté du 23 décembre 2003. *Conditions d'attribution aux personnels enseignants des premiers et second degrés relevant du MEN d'une certification complémentaires dans certains secteurs disciplinaires*.
- Note de service n°2004-175 du 19 octobre 2004. *Attribution aux personnels enseignants des premiers et second degrés relevant du MEN d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires*.
- MEN-DEP (2006, mars). Scolarisation des élèves nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année scolaire 2004-2005. *Note d'information*, 06-08.
- M.E.N. (2006). *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Paris : Direction générale de l'enseignement scolaire.
- M.E.N. (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin officiel, hors série n°3 du 19 juin 2008.
- M.E.N. (2008). *Programmes du collège. Programmes de l'enseignement de français*. Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008.
- M.E.N. (2008). *Programmes du collège. Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique*. Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008.
- M.E.N. (2008). *Programmes du collège. Programmes de l'enseignement de mathématiques*. Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008.
- M.E.N. (2009). *Français. 3e, 4e, 5e, 6e*. Chasseneuil-du-Poitou : CNDP, coll. Textes de référence. Collège.
- MEN-IGEN-IGAENR (2009). La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. Dans *Rapport annuel des Inspections générales* (pp. 89-137). France : La documentation française.
- MEN-DEP (2012, mars). Les élèves nouveaux arrivants non francophones. *Note d'information*, 12-01.
- Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012. *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. BO n°37 du 11 octobre 2012.
- Circulaire n° 2012-143 du 2 octobre 2012. *Organisation des Casnav*. BO n° 37 du 11 octobre 2012.
- Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré. JORF n°0099 du 27 avril 2013.

Manuels

- Adoumié, V. (dir.) (2009). *Histoire Géographie 6e*. Paris : Hachette éducation.
- Ballanfat, E. (dir.) (2013). *Français 6e. Jardin des lettres*. Paris : Magnard.
- Brindejonc, M.-C. et al. (2000). *Français 6e*. Paris : Magnard.

- Cervoni, B., Chnane-Davin, F. et Ferreira-Pinto, M. (2005). *Entrée en matière, La méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés*. Paris : Hachette FLE.
- Cote, S. et Fellahi, A. (2007). *Histoire Géographie 3^e*. Paris : Nathan.
- Favret, C. Bourdeau, M. Gallego, I. Muguruza, E. (2003). *Oh là là ! Méthode de français. Niveau 1*. Paris : Clé international.
- Ivernel, M. (dir.) (2007). *Histoire Géographie 3^e*. Paris : Hatier.
- Lemeunier, V., de Abreu, S., Cardon, J., Le Gall, M.-H., Paroux, S. & Reboul, A. (2011). *Ligne directe. Méthode de français pour adolescents. Niveau A2.1*. Paris : Didier.
- Levet, D. (2012). *Français langue seconde*. Paris : Belin.
- Lopes, M.-J. & Le Bougnec, J.-T. (2007). *Et toi? Méthode de français. Niveau*. Paris : Didier.
- Marlaval, J. et Courbon, D. (2005). *Transmath 6^e*. Paris : Nathan
- Potelet, H. (dir.) (2000). *Français 6^e*. Paris : Hatier.
- Potelet, H. (dir.) (2009). *Français 6^e. Livre unique*. Paris : Hatier.



UNIVERSITÉ NICE SOPHIA ANTIPOLIS
U. F. R. LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES



École Doctorale Lettres, Arts, Sciences Humaines et Sociales (ED 86)
Laboratoire I3DL (EA 6308)
« InterDidactique, Didactique des Disciplines et des Langues »

THÈSE

En vue de l'obtention du grade de
Docteur de l'Université Nice Sophia Antipolis
en Sciences du langage

présentée par **Élisabeth FAUPIN**

**Prendre la parole en classe,
une gageure pour les élèves allophones arrivants :
le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie**

Volume d'annexes

Thèse dirigée par Monsieur le Professeur Jean-Pierre CUQ

Présentée publiquement le 7 mai 2015

Membres du jury :

Nathalie AUGER, *Professeur des Universités, Université Paul-Valéry, Montpellier 3* (Rapporteur)

Fatima CHNANE-DAVIN, *Maître de Conférences HDR, Aix-Marseille Université* (Rapporteur)

Nicole BIAGIOLI, *Professeur des Universités, Université Nice Sophia Antipolis* (Présidente)

Jean-Pierre CUQ, *Professeur des Universités, Université de Nice - Sophia Antipolis*

SOMMAIRE DES ANNEXES

Conventions de transcription.....	4
Transcription des cours de français.....	6
frCla/19102011 - Cours de français pour UPE2A.....	7
frCla/23092011 - Cours de français pour UPE2A.....	13
frCla/2/15112011 - Cours de français pour UPE2A niveau 2.....	21
frClord/3/14112011 - Cours de français pour troisième avec EANA en intégration.....	31
frClord/4/29052012 - Cours de français pour quatrième avec EANA en intégration.....	49
frClord/4/05062012 - Cours de français pour quatrième avec EANA en intégration.....	68
Transcription des cours d’histoire-géographie	81
hgCla/03062013 - Cours de géographie pour UPE2A.....	82
hgCla/29052012 - Cours d’histoire-géographie pour UPE2A.....	99
hgCla/05062012 - Cours de géographie pour UPE2A.....	108
hgClord/4/05022012 - Cours d’histoire pour quatrième avec EANA en intégration.....	118
hgClord/3DRA/19012012 - Cours d’histoire pour troisième DRA avec EANA en intégration.....	130
hgClord/3GR/16012012 - Cours d’histoire pour troisième en demi-groupe avec EANA en intégration.....	149
Transcription des cours de mathématiques	159
mathCla/11042013 - Cours de mathématiques pour UPE2A.....	161
mathCla/14112011 - Cours de mathématiques pour UPE2A.....	178
mathCla/2/15112011 - Cours de mathématiques pour UPE2A niveau 2.....	194
mathClord/6/19012012 - Cours d’histoire pour sixième avec EANA en intégration.....	208
mathClord/3/18012012 - Cours d’histoire pour troisième avec EANA en intégration.....	224
mathClord/3DRA/18012012 - Cours d’histoire pour troisième DRA avec EANA en intégration.....	235
Questionnaires.....	244
Questionnaire aux enseignants de FLS.....	245
Questionnaire aux enseignants des autres disciplines.....	249
Supports utilisés.....	251

Conventions de transcription

Nous avons utilisé pour ce corpus des enregistrements réalisés en classe par nos soins.

Pour la codification, l'essentiel des principes est emprunté à M. Cambra Giné (2003) et S. Pekarek (1999) en veillant en permanence à la lisibilité, d'où le choix de la transcription en lignes, ainsi qu'à la confusion avec les codes relatifs à l'écrit.

Tours de parole et numérotation

Toutes les lignes de transcription sont numérotées (comme chez Vion, 2000) afin de pouvoir donner des indications précises lors de tours longs, comme en histoire-géographie lorsque les enseignants réalisent des interventions très longues.

Codes des participants

P	professeur
G	élève garçon
F	élève fille
-G	même locuteur qu'à l'avant-dernier tour
Cl	classe ou plusieurs élèves
O	observatrice

Majuscules

Les majuscules sont utilisées pour les initiales de noms propres et les sigles afin de ne pas créer de confusion avec les accentuations.

Faits prosodiques

/	pause courte
//	pause moyenne
///	pause longue
(2s)	pause prolongée en seconde ou minute
>	intonation montante
<	intonation descendante

* voix basse
: allongement de la syllabe
reg- auto- ou hétéro-interruption
A accentuation
A-A-A syllabation

Chevauchements

Tour précédent [texte

Tour suivant [texte

Aspects méta-transcription

X séquence non audible sur l'enregistrement

[] remarques et commentaires ou transcription d'un mot mal prononcé

Chaque cours transcrit est identifié par un code composé des éléments suivants :

Discipline – classe/public – date

TRANSCRIPTION DES COURS DE FRANÇAIS

Cours de français pour UPE2A

frCla/19102011

- 1 P alors je vais vous donner maintenant /// on va utiliser le temps qui reste / donc
2 je vais vous donner un petit texte / on va le lire on va commencer à travailler
3 comme ça y a des choses que vous allez pouvoir faire à la maison /
4 G donne-moi cette feuille
5 F ha la la:
6 P alors vous prenez la feuille que / il nous reste dix minUtes
7 F dix minutes madame>
8 P un quart d'heure enfin je sais pas un quart d'heure
9 F quinze minutes>
10 F mada:me
11 P alors on va travailler
12 -F madame
13 P chut chut chut chut
14 -F madame
15 F ha j'ai trop faim ha:
16 P ha pardon ha vérifiez que vous avez un recto-verso hein parce que parfois la
17 machine en ba:s elle doit faires des-
18 F oui madame moi j'ai recto-verso
19 P c'est toi qui avais l'autre
20 F je n'avais pas
21 P vérifiez que vous avez bien un recto-verso / alors /// chut chut chut chut / ok
22 ça / je vous ai donné de texte> / oui> / alors /// chut chut chut ça y est chut
23 chut chut /// chut ///
24 F la nouvelle
25 P alors je vais: / on va prendre ce texte / alors je vais vous lire le texte une fois /
26 chut / pour l'instant vous m'écrivez rien / je ne veux pas voir de stylo: / vous
27 posez les stylos< / et vous n'écrivez pas d'accord>/ chut / La Nouvelle / chut
28 ça y est> vous êtes prêts>
29 G XXX
30 P [P lit le texte 1mn 20] alo:rs / de quoi> parle ce texte
31 F encore mada:me
32 P de quoi> parle ce texte
33 -F mada:me
34 P hei:n / encore quoi< euh
35 -F mada:me
36 P tu veux que je le lise encore une fois>
37 F oui madame
[Intervention extérieure non transcrite]
38 P alors tu veux que je lise le texte une deuxième fois> vous avez besoin>
39 certains ont besoin que je lise une deuxième fois>
40 F non madame
41 P bon y en a qui ont demandé>
42 G oui madame

43 P alors je le lis une deuxième fois hein et vous regardez le texte
[P lit le texte 1mn 10]

44 P alors de quoi parle ce texte hein de quoi parle ce texte / euh de quoi parle ce
45 texte F***

46 G une fille

47 P oui> / une fille> oui> / et que fait cette fille euh E***>

48 G c'est un garçon qui dit que a une nouvelle fille dans la classe

49 P oui // c'est un garçon qui dit qu'il y a une nouvelle fille qui raconte hein qu'il
50 y a une nouvelle fille dans la classe / Y***

51 G c'est un garçon qui qui raconte d'une fi-fille qui vient chez chez à la à la
52 classe

53 P dans la classe oui>

54 -G aucun n'a pa- n'a parlé avec elle

55 P oui> / alors pourquoi est-ce que effectivement personne ne lui parle pourquoi
56 aucun élève ne lui parle

57 F parce qu-

58 P est-ce que vous avez compris pourquoi aucun élève pourquoi est-ce que
59 aucun élève ne lui parle / M*** tu as compris>

60 G non

61 F madame peut-être parce-

62 P chut chut alors euh lève la main Ma*** / oui Ma***>

63 -F peut-être parce que: ils ils regardent elle et elle est trop belle comme ça

64 P alors les autres ne lui parlent pas parce qu'ils la trouvent trop belle> c'est ce
65 que tu penses / on vérifiera tout à l'heure [à l'aide du texte]

66 G parce parce que ce sont les premiers jours

67 P oui:> les premiers jours>

68 F madame

69 P les: les premiers jours qu'elle est dans la classe c'est ça> oui>

70 -F parce que ils étaient ensemble depuis l'école primaire

71 P oui> alors les autres sont ensem- on n'écrit pas pour l'instant j'ai dit *pose on
72 touche pose ton stylo / donc euh les autres élèves sont ensemble depuis les
73 l'école primaire alors les autres qu'est-ce qui se passe pour les autres>

74 G ils les connaît pas:

75 F ils vont dire ha:

76 P D***

77 F moi> avec les autres> qu'est-ce qui se passe> euh [rires] il est il est il est euh
78 il est non je sais pas mais il a un peu peur [premier jour

79 P [alors ils ont peur les

80 autres sont ensemble depuis l'école primaire ça veut dire quoi<

81 -F oui euh ça veut dire que tout tout ensemble tout connaît connaît

82 P ils se connaissent

83 -F ils se connaissent mais elle est pas connaisse pour euh

84 [il faut le temps

85 P [ils ne la connaissent pas

86 -F il ne la connaissent pas il faut le temps pour pour

87 P pour pour la connaître> hein oui> / euh ::: alors qu'est ce que vous avez
88 compris aussi d'autre dans le texte hein le garçon qui raconte

89 F madame

90 P euh R***

91 -F elle n'a pas parlé avec personne
 92 P oui> hein> la nouvelle n'a parlé à /
 93 Cl [personne
 94 P [personne
 95 G madame
 96 P heu E*** et après D***
 97 G il l'a trouvée très jolie
 98 P oui> le garçon l'a trouvée très jolie
 99 G madame / elle était pas très grande elle était XXX elle avait les cheveux
 100 bouclés comme les comme des cou-ronnes
 101 P comme une couronne oui hein alors effectivement elle est pas très grande
 102 (6s) oui
 103 F madame
 104 P elle a les cheveux bouclés
 105 -F elle a
 106 P Ar***
 107 -F elle a des yeux des grands yeux clairs
 108 P oui> elle a des grANDs yeux clairs QUI a des yeux clairs dans la classe
 109 Cl An***
 110 G O***
 111 P An*** / O***
 112 F et O***
 113 P et euh M*** / hein y a trois élèves qui ont les yeux clairs
 114 F clairs> c'est quoi<
 115 P clairs c'est-à-dire c'est-à-dire de quelle couleur>
 116 Cl bleus
 117 P bleus ou-
 118 G verts
 119 G blancs
 120 P hein bleus ou verts
 121 Cl [rires]
 122 P hein et les autres nous avons les yeux-
 123 G bleus
 124 Cl [rires]
 125 G madame elle
 126 P voilà
 127 F elle a des yeux clairs
 128 P ah oui / effectivement aussi hein euh / hein donc souvent les blonds hein les
 129 personnes qui sont blondes ont souvent les yeux clairs pas toujours hein euh
 130 F pas toujours
 131 P pas toujours pas toujours y a des blonds qui ont les yeux euh foncés et y a des
 132 bruns qui ont les yeux clairs hein
 133 F ah oui
 134 P là est-ce que cette fille est blonde>
 135 F oui
 136 Cl NON :::
 137 F elle est
 138 P elle est brUne
 139 F son cheveu il est brune>

140 P oui elle est brune
141 -F et ça c'est clair>
142 F sa peau
143 P et elle a les yeux clairs
144 -F sa peau aussi brune
145 P sa peau aussi est brune / hein elle a la peau brune / euh :::
146 F madame c'est quoi la peau
147 P peau alors vous vous rappelez quand on a travaillé chut chut chut quand on a
148 travaillé sur le texte de René Philombé /
149 [vous vous rappelez>
150 F [L'homme qui te ressemble
151 P hein L'homme qui te ressemble< / on a regardé: la couleur de-
152 F peau
153 P peau hein vous vous rappelez on a comparé: / on a dit hein moi j'ai la peau
154 euh hein euh plus blanche la peau brune la peau un peu plus jaune
155 F ça veut dire comme ça brune>
156 P brune non c'est
157 F c'est pas noire>
158 P c'est / entre / peut-être comme: euh Y*** voilà hein euh
159 G c'est toi
160 P la peau brune hein bon voilà la peau brune c'est euh / hein ni noire ni blanc
161 hein euh
162 F c'est bronzé
163 P voilà un peu
164 G comme M***>
165 P un peu comme M*** oui peut-être comme M*** oui la peau brune / euh /
166 qu'est-ce que chut chut chut
167 F *madame qu'est-ce que c'est madame
168 P qu'est-ce que le garçon / qu'est-ce que le garçon aime beaucoup chez cette
169 fille
170 F sa voix
171 P qu'est-ce qu'il aime beaucoup chez cette fille / on lève la main pour répondre
172 / qu'est-ce qu'il aime beaucoup Luca
173 G les cheveux
174 P alors il aime beaucoup fais une phrase complète
175 -G il aime beaucoup les cheveux
176 P ses cheveux:x> et puis
177 F sa voix
178 P et puis qu'est-ce qu'il aime aussi / qu'est-ce qu'il aime aussi alors il aime
179 beaucoup ses cheveux y a autre chose qu'il aime
180 G la-
181 F elle est mince
182 G la voix
183 P alors on lève la main / E***
184 -G il aime / sa voix
185 P il aime aussi sa voix hein / et comment est la voix de cette fille>
186 F c'est quoi voix
187 P la voix quand je parle j'ai la voix vous vous rappelez> / hein on a déjà
188 travaillé sur le mot voix
189 F un peu grave

190 P elle est un peu grave / qui est-ce qui a une voix grave
191 Cl moi moi moi moi moi
192 P si j'ai une voix aiguë c'est que je parle comme ça / et et voix grave
193 F eu::
194 Cl XXX
195 P vous voyez la différence une voix très haute
196 F ha::
197 P une voix aiguë et une voix un peu plus grave
198 F la la maîtresse de sciences physiques
199 P oui> elle a /
200 F [rires]
201 P le professeur de sciences-physiques
202 F c'est vrai
203 Cl [rires]
204 P elle a une voix aiguë ou une voix grave
205 G hihihihhi
206 F une voix grave<
207 P une voix grave<
208 F et [T***]
209 F XXX
210 F [T*** et N***]
211 P chut chut chut [T*** / N***] ont une voix aiguë / toi tu as une voix euh
212 F H*** H*** [il a une voix grave
213 Cl [rires]
214 P chut chut chut chut chut ///
215 G madame mal au ventre
216 P *ça va sonner / après tu vas aller à l'infirmierie
217 F H*** il a mal-
218 P alors je voudrais savoir / est-ce que quelqu'un peut me dire qui est l'auteur
219 qui a écrit / ce: texte / hein comment s'appelle [l'auteur de ce texte>
220 F [madame
221 P Mi***
222 G Muriel Gutleben
223 P Muriel Gutleben / et de quel roman vient ce texte hein de quel roman
224 commenc- quel est le titre du roman> euh A***
225 F La nouvelle
226 F non la XXX
227 P La Disparition hein le titre du roman c'est La Disparition
228 F roman>
229 P alors / euh oui c'est un roman hein parce que c'est une histoire qui est
230 racontée / d'accord> / alors euh donc vous allez prendre maintenant les
231 cahiers de texte / vous allez prendre les cahiers de texte / et vous allez écrire
232 pour / vendredi /// alors >
233 F moi je fais aujourd'hui parce que je vais à la bibliothèque
234 F c'est vrai>
235 P chut chut chut pour vendredi / vous écrivez / euh / terminer hein alors écrire
236 hein voilà
237 G vendredi 21

238 P pour vendredi 21 avec moi / écrire / trois phrases hein c'est la la consigne que
239 vous avez
240 Cl [bruits]
241 G vendredi c'est quel jour
242 P alors vendredi on sera aujourd'hui on est le 19 / 20 / 21 je crois
243 F oui
244 P alors vendredi 21 octobre // euh / écrire hein donc
245 F madame / moi je peux je peux pas à l'école vendredi
246 P ah bon>
247 -F oui parce que moi je parti à vendredi matin

Cours de français pour UPE2A

frCla/23092011

- [séquence non transcrite du début à 21mn 58s]
- 1 P alors on y va /// alors / on va // lire un texte // lire / un texte / c'est
2 moi qui lis d'abord / et après ça sera vous
- 3 G XXX
- 4 P alors moi je lis / Chichoï / et les copains du globe // Chichoï et les
5 copains du globe // copains> vous comprenez les copains> / les
6 amis> / amis
- 7 F *amigas
- 8 P euh voilà> toutes les deux vous êtes copines / amies
- 9 F * ou vizinho
- 10 P euh:: // P*** / T*** c'est ton copain> / T*** c'est ton copain> /
11 copain> // copain / ami / copain> /// alors je commence à lire [P lit le
12 texte 1mn] *alors est-ce que> /// est-ce que D***> / tu as compris> /
13 de quoi on parle dans ce texte
- 14 F un peu
- 15 P un petit peu // un petit peu / qu'est-ce qu- alors une classe c'est ça
16 une classe / une classe / dans cette classe P*** il y a / deux
17 thaïlandais hein deux thaïlandais / trois portugaises / une algérienne
18 un turc / d'accord> ici dans cette classe / dans la classe de Chichoï il
19 y a / trois algériens / un lyonnais un martiniquais et cetera et cetera
20 d'accord> donc Chichoï< / il parle de sa classe< // ça va> Chichoï
21 parle de sa classe>
- 22 G non
- 23 P non> / Chichoï / c'est un élève / un élève / toi tu es un élève moi je
24 suis un professeur
- 25 G euh Chi-
- 26 P donc Chichoï c'est un élève / et il parle de sa classe / et dans sa
27 classe
- 28 -G you teacher my student
- 29 P je suis professeur toi tu es élève
- 30 -G hum
- 31 P alors euh est-ce que F*** tu as noté tout ça je peux l'effacer>
- 32 F oui
- 33 (31s)
- 34 P N*** N***> c'est ça> N***> non<
- 35 F oui
- 36 P N*** / ici il y a combien d'élèves dans la classe (5s) combien
37 d'élèves y a dans la classe /// alors combien il y a d'élèves dans la
38 classe>
- 39 F sept
- 40 P SEPT / un deux trois quatre cinq six sept> / il y a sept élèves dans la
41 classe / tu sais> un deux trois quatre cinq six sept> // sept> / sept
42 élèves dans la classe< / tu répètes> / il y a< il y a< à toi il y a<

43 F il y a
44 P sept
45 -F sept
46 P élèves
47 -F élèves
48 P d'accord> sept élèves< / et il y a combien de professeur dans la
49 classe aujourd'hui>
50 F deux
51 F deux
52 P ah oui / aujourd'hui il y a deux / professeurs dans la classe un / deux /
53 d'accord> deux professeurs moi je suis professeur / tu es élève // ça
54 va> / élève> // élève élève élève élève / professeur (5s)
55 G élève
56 P et élève / ça va ou pas> / tu comprends> / élève> (6s) tu comprends>
57 élève> /// élève / tu es un élève / un: étudiant> // je suis un professeur
58 professeur> vous comprenez professeur non / non plus [rires] bon
59 euh vous n'avez pas un dictionnaire> (7s)
60 F *montrer à eux
61 P dictionnaire> / vous avez un dictionnaire> (4s) non (6s) ok on verra
62 plus tard allez / alors (11s) Chichois / c'est un personnage // il parle
63 de sa classe / à qui< à qui / M*** merci C*** va à ta place / merci
64 merci je m'en occupe / merci / à qui / D*** à qui Chichois parle de
65 sa classe il parle il parle à qui
66 F il parle
67 P il parle à qui
68 -F il parle (5s)
69 P pendant le déjeuner je raconte à mémé Za (10s)
70 G madame
71 P oui
72 -G après on va écrire
73 P ben j- euh pour l'instant / je pose des questions sur le texte après on
74 va écrire / non personne tu peux les aider F*** je te lis le texte
75 pendant le déjeuner je raconte à mémé Za tout ce qui s'est passé en
76 classe / Chichois parle à raconte sa journée: / à qui< / je raconte à
77 mémé Za tout ce qui s'est passé en classe
78 G hum
79 P à qui / est-ce qu'il / parle de sa classe (14s) non plus>
80 F il raconte à ses parents
81 P ah c'est pas tout à fait ses parents / il raconte à / mémé Za c'est qui
82 mémé Za / ça peut être qui mémé Za (5s) tu sais pas // alors on va
83 faire ça après / alors il raconte à / il dit / à mémé Za / mémé Za mémé
84 / mémé / mémé
85 G mémé
86 P en en portugais mémé mamy oui mémé> hein>
87 F mae // mae
88 P ça existe>
89 F nao é avo> ou uma coisa assim
90 -F avo talvez
91 P maman / la- maman> / la maman de la maman
92 F la grand-mère

93 G en turc c'est anne
 94 P la grand-mère
 95 F avo
 96 P pardon>
 97 G en turc c'est euh anne
 98 F avos
 99 P alors / Chichoï>
 100 G XXX
 101 P maman comment tu dis en turc maman>
 102 G anne (7s)
 103 P d'accord> mémé
 104 -G mémé
 105 P la grand-mère
 106 F é a avó
 107 P c'est ça> vous avez compris> voilà
 108 F donc il raconte à sa grand-mère
 109 P c'est exactement ça / voilà
 110 -G je veux X raconter maman / euh // père grand-père grand-mère et ant
 111 P et tante c'est bien C*** tu as appris ça> c'est très bien
 112 -G et ///
 113 P alors et oncle / on le fera après on le fait la semaine prochaine la
 114 famille / c'est très bien
 115 -G les cousins
 116 P les cousins / très bien / alors // combien y a-t-il d'élèves dans la
 117 classe de Chichoï / on a combien- dans la classe il y en a un deux
 118 trois quatre cinq six sept et dans la classe de Chichoï> / combien y
 119 en a>
 120 -G un
 121 P alors C*** / vous le faites / tous les quatre> / tu as compris /
 122 combien-
 123 -G un
 124 P non dans la classe de Chichoï y en a combien // ici / faut compter /
 125 alors c'est un peu difficile hein / difficile
 126 -G espagnol
 127 P oui
 128 -G espagnol
 129 P alors euh dans ta tête / tu comptes dans ta tête (10s) alors vous allez
 130 écrire ici (6s) euh: / oui> tu as trouvé> alors vous allez l'écrire ici / il
 131 y a vingt-six élèves / vous avez ça> / vous le sortez> / et ensuite euh
 132 vous faites la suite / hein> vous me demandez euh je pense que vous
 133 allez y arriver // alors / combien y a-t-il d'élèves dans la classe / trois
 134 -G trois / un / trois euh
 135 P d'accord / tu comptes comme ça (10s) égale / allez /// alors ici
 [séquence non transcrite de 32'35 à 42'40 : intervention extérieure + P travaille
 avec les nouveaux élèves]
 136 P alors C*** tu as terminé>
 137 -G hum
 138 P d'accord alors maintenant (11s) ici / tu dois mettre soit ici / ou soit là
 139 / si c'est français ici / si ce n'est pas français ici / par exemple
 140 algérien français> ou pas français<

- 141 -G étran- étranger
142 P étranger très bien / lyonnais / Lyon c'est là
143 -G d'accord
144 P français> ou pas français<
145 -G français
146 P voi:là / tu cherches>
147 F ça de France>
148 P oui ça en France / très bien / alors je vais corriger hein F***
[P corrige l'exercice sur le tableau avec une élève avancée de 42'30 à 46'21]
149 P alors oui / y a: des questions
150 F ça euh aquí>
151 P alors aquí> [aquí< aquí<
152 -F [ha não ici
153 P oui c'est ça très bien ici / très bien ici oui / très bien / alors voyons /
154 si c'est juste> / Marseillais Marseille c'est en France // ouais c'est là /
155 trois Marseillais trois Marseillaises c'est en France
156 -F euh ici>
157 P Marseille c'est en France
158 -F Mar-se-ille
159 P vous allez venir voir / je vais vous montrer /// très bien c'est ça (6s)
160 alors qu'est-ce que tu cherches M***
161 -F XXX
162 P Italie>
163 -F ah
164 P c'est là
[non transcrit de 47mn25s à 57mn : P s'occupe d'autres groupes]
165 P alors /// espagno:l / algérie:nne
166 F espagnol
167 F tu tens que XXX
168 P voilà très bien
169 -F francês e quanto é que
170 P alors on va faire ici celui-là // parce que c'est plus facile / ici dans la
171 classe / il y a / combien de filles< / fille fille fille fille fille / on
172 compte / alors vous comptez> / combien il y a de filles / et> /
173 combien il y a de garçon garçon garçon donc To*** aussi il est dans
174 la classe / mais il vient euh bon /// bon bref ils te connaissent peut-
175 être déjà> parce qu'ils sont mais avec T*** ils t'ont rencontré hein
176 déjà // donc y a To*** dans la classe aussi /// il y a A*** // il vient
177 plus beaucoup A*** / il vient qu'une heure ou deux / J*** il vient
178 plus / J*** du coup il vient plus> J***
179 G non
180 P non / bon alors
181 -G il est en anglais
182 P là il est en anglais ok // bon après y a / et après il a pas espagnol je
183 crois
184 -G non non il a espagnol dernière / dernière heure
185 P et il était en espagnol ou pas>
186 -G oui

187 P bon alors J*** / je sais pas / euh: / qui c'est qu'y a d'autre / ah et
188 AF*** // hé j'ai dit qu'elle était là> AF*** mais là elle aurait dû être
189 là vous l'avez vue ce matin> / elle aurait dû venir à onze heure / donc
190 elle est pas là en fait
191 F oui
192 P bon / je vais t'envoyer M*** à la vie scolaire / alors ça c'est la: toute
193 la classe pour l'instant / et après tu sais comment il s'appelle l'élève
194 portugais qui va venir après>
195 F A***
196 P A***> / alors après y aura un élève portugais et une euh irlandaise
197 F portugais>
198 P encore< / et une irlandaise< / alors un deux trois quatre cinq six sept
199 huit neuf dix ONze élèves en fait
200 F XXX
201 P garçon garçon / fille fille fille // garçon // garçon /// un deux trois /
202 vous comptez / et ici vous marquez / trois un deux / d'accord>
203 G madame
204 P oui
205 G euh::
206 G comprends pas aussi
207 P tu ne comprends pas non plus / je ne comprends pas non plus
208 -G je ne comprends pas non plus
209 P alors / ça c'est algérien oui c'est un garçon / un lyonnais / lyonnais
210 c'est garçon ou fille [à votre avis
211 -G [garçon
212 P oui ici
213 -G et pourquoi ici
214 P ben parce qu'ici on met tous les garçons / et là on met toutes les filles
215 de la classe
216 -G et ici>
217 P alors ici c'est la classe de Chichois / le texte et là c'est dans TA
218 classe
219 -G XXX
220 P ici: oui / alors Martiniquais
221 G XXX
222 P pardon
223 -G garçon
224 P garçon et au féminin c'est martiniquAise comme français française /
225 portugais portugaise
226 G c'est la même / c'est français>
227 P et Martiniquais c'est français // euh / on le corrigera après faites ça /
228 voilà faites ça / ça va Tomas tu as compris maintenant>
229 -G non
230 P non> alors on va se mettre euh / M***> tu ne comprends pas>
231 F oui
232 P si ça va> / alo:rs Martiniquais
233 G euh XXX
234 P alors ça Corse on peut pas savoir // non parce qu'on dit un Corse une
235 Corse / non c'est les deux / au milieu / tu sais c'est comme Russe

236 Russe Suisse Suisse un Suisse une Suisse un Russe une Russe / un
 237 Corse une Corse / tu le mets là oui (6s) vietnamien
 238 G euh les filles
 239 P qu'est-ce que tu en penses
 240 G garçon
 241 G les filles
 242 P non c'est un garçon / féminin vietnamiENne / c'est comme euh I***
 243 est ÉthiopiENne /// hein II*** ça serait mieux en français
 244 P et G [rires]
 245 -G XXX
 246 P ben parce qu'on va le mettre sur la carte> // hein regarde / Marsei:lle
 247 / Pari:s / Lyon
 248 G Toulouse
 249 P les filles elles sont allées voir sur la carte / mAIIs c'est pas grave
 250 faites ça / alors euh j'arrive hein M*** / euh (5s) voilà une grecque
 251 -G les filles
 252 P fille très bien / allez tu continues // alors les filles un deux trois quatre
 253 // cinq / fi- euh un deux trois quatre cinq oui en ce moment y en a
 254 cinq / très bien / et les garçons> / très bien / et maintenant les garçons
 255 un // très bien // très bien / il y a cinq filles / répète / il y a / il y a
 256 F il y a
 257 P cinq / filles
 258 F cinq filles
 259 P et trois
 260 -F et trois
 261 P garçons
 262 -F garçons
 263 P très bien / encore> / il y a cinq filles / il y a / cinq filles
 264 -F XXX
 265 P et
 266 -F et
 267 P trois garçons
 268 -F trois garçons
 269 P trois
 270 -F trois
 271 P trois
 272 -F trois
 273 P ouais ce R en français il est là il est dur hein / trois
 274 -F trois
 275 P garçons
 276 -F garçons
 277 P gArrrçon
 278 -F gArrrçon
 279 P d'accord / il y a cinq filles / il y a / cinq filles / et trois garçons
 280 -F XXX
 281 P bien ///
 282 F madame
 283 F madame
 284 P *euh gilet un seul L et un seul T / oui
 285 F on compte XXX classe

286 P non euh ils ont compté là / ici dans la classe en ce moment / et y a
287 To*** aussi>

288 -F ah>

289 (6s)

290 P alors euh /// là il faut remettre dans l'ordre mais ça on le fera après /
291 ça tu peux le faire il vient d'Espagne> / il est>

292 F espagnol

293 P voi:là / alors pour vous aider pour cet exercice / vous pouvez prendre
294 ça ///

295 G F***

296 P on va prendre ça /// alors maintenant tu va:s décrire le tableau / hein
297 ici / donc d'abord tu dis / c'est un tableau euh de Frida Kahlo / il
298 s'appelle l'autobus il a été peint en 1929 donc ça c'est quelque chose
299 qu'on fait en français ça hein de décrire les tableaux comme ça (15s)
300 pour cet exercice /// vous pouvez vous aider de ça> / et aussi de ce
301 qu'on a fait hier

302 (12s)

303 F madame / euh

304 P non tu peux regarder / tu vois> par exemple // euh: Pologne /// bon
305 Espagnol / ici / viens d'Espagne voilà tu l'as bien écrit / Algérie ///
306 d'accord / ici aussi c'est écrit hein / et toi tu as fait une autre page
307 aussi / euh (10s) alors ça: / ah oui alors j'ai pas eu le temps / euh / je
308 vais te donner un exercice de conjugaison en attendant / parce que là
309 / ils sont pa:s // je suis désolée aujourd'hui mais y en a qui sont pas
310 encore très autonomes en classe hein / alors euh: /// qu'est-ce que tu
311 fais en français en ce moment / en cinquième>

312 F j'ai pas fait un cours avec les cinquièmes encore

313 P tu as pas du tout fait de cours avec les cinquièmes / ah oui t'as pas
314 français /// est-ce que tu a:s recopié / euh ça ou non // pas ça / alors je
315 vais le: / tu vas continuer à aider euh ça te fera des révisions / à aider
316 C*** et après on le corrigera avec euh F*** l'exercice / donc c'était
317 le un et le cinq /// alors ça tu tu / un et quatre ah oui / alors c'est les:
318 conjugaisons de ces verbes> / tu les connais> / et donc là tu
319 complètes et ici il faut répondre aux questions simplement // tu
320 continues à l'aider> / après y a des exercices sur les nationalités
321 derrière (10s) alors / on va: on va prendre le cahier / c'est un peu
322 difficile ça

[non transcrit de 1h07mn20 à 1h09mn30 : P travaille avec les débutants]

323 P c'est trop difficile M***> / non c'était juste c'était juste que c'était
324 pas bien écrit (10s) d'accord> alors Pologne maintenant (10s) et ici
325 en en bas / on va écrire (5s) 2011-2012 /// 2011-2012 ici (12s) est-ce
326 que ça marche /// y en a pas plus là de filles>

327 G oui

328 P alors ça c'est bon / hm c'est pas bon là à mon avis / il en manque
329 hein /// parisienne garçon> ou fille<

330 G XXX

331 P parisienne

332 -G les garçons

333 P parisien> / garçon parisiEnne / fille parisienne / marseillaise / fille ou
334 garçon>

335 -G euh fille
 336 P allez on le corrigera après / celui-là // euh To*** vient de /
 337 République Tchèque> / il est tchèque / tu viens de Turquie / tu es turc
 338 // Paco vient d'Espagne il est-
 339 G espagnol
 340 P très bien / tu peux l'aider aussi à bien écrire les lettres>
 341 G euh:
 342 P E-S-P à bien écrire les mots>
 343 G ouais
 344 P hm / allez [non transcrit de 1h11mn30s à 1h15mn40s : P travaille
 345 avec les débutants] est-ce que ça marche // très bien / alors Algérie
 346 c'est là / ici (5s) c'est très bien D*** (8s) très bie- al:ors ya quelques
 347 fautes mais c'est très bien / hein> / continue / M***> (4s) allez /
 348 c'est bien / c'est très bien // Russe XXX / cherche ici
 349 F madame
 350 P oui
 351 -F *madame je ne comprends pas
 352 P BIEN:: je ne comprends pas / très bien / alors (6s) ça c'est l'écriture
 353 cursi- française / je (4s) m'a-ppel-le (12s) c'est trop difficile M*** tu
 354 es fatiguée / c'est ça> / tu es fatiguée> /// fatiguée // tu es fatiguée> /
 355 alors tu vas arrêter on va faire autre chose hein (35s) alors tu vas
 356 arrêter parce que je vois que tu n'y arrives pas / euh tu vas après aller
 357 les aider tu comprends aider [arrêt de la transcription à 1h17mn15s]

Cours de français pour UPE2A – niveau 2

frCla/2/15112011

- 1 P alors ce matin / donc on va reprendre le texte que je vous ai distribué
2 / et je vous avais demandé de préparer / donc ce texte-là /// allez on
3 ressort ce texte-là /// H*** je vous l'ai distribué hier ce texte
4 F non
5 P si: /// allez I*** c'est peut-être le dernier là regarde non regarde / tu
6 l'as collé
7 G c'est quoi ce texte
8 P Louisette /// oui // allez c'est celui-ci oui // tu l'as retrouvé / oui c'est
9 bon (13s) XXX tu prends la feuille et tu la mets dans une pochette
10 rouge (6s) allez: (10s) alors je vous avais demandé de lire le texte / et
11 de préparer /// de lire le texte et donc de préparer les questions /
12 certaines questions / alors hier il restait cinq minutes on avait déjà:
13 euh (4s) je vous donne le texte XXX alors euh donc on avait déjà
14 vous vous souvenez> // commencé un petit peu / ce texte-là // donc
15 pour expliquer / aux deux personnes qui nous ont rejoints euh / ce
16 matin / qu'est-ce qu'on est en train d'étudier> / comment s'appelle le
17 livre que nous sommes en train d'étudier>
18 G le Petit Nicolas
19 P le Petit Nicolas le Petit Nicolas> / d'accord> donc là il s'agit du
20 chapitre sur / comment s'appelle le titre du chapitre< / V***
21 G XXX
22 P chut non
23 G Louisette
24 P Louisette / d'accord / donc Louisette / alors hier on avait déjà un petit
25 peu euh // commencé légèrement parce qu'il nous restait cinq
26 minutes et donc je voulais que vous lisiez le texte pour aujourd'hui
27 avec les questions / alors on avait quand même trouvé< / et on avait
28 répondu à deux questions< / alors / euh B*** / ou: / M*** allez
29 M***/ où> alors on a vu la question où où se passe l'action M***
30 G ici
31 P oui alors où> / allez M***où se passe l'action>
32 (8s)
33 -G dans la / jardin
34 P alors on avait dit / que< M*** on répond pas comme ça> / alors où
35 se passe l'action donc l'action // l'action // qu'est-ce qu'on va faire> /
36 on reprend les / les mots de la question M***> alors> l'action
37 -G où se passe les
38 P oui alors ça c'était la question / donc l'histoire>
39 -G l'histoire / se passe chez / Nicolas / dans la salle<
40 P dans la>
41 -G la salle
42 F dans le salon

43 P dans le salon< // d'accord donc ça donc on avait déjà répondu / mais
44 l'histoire elle se passait seulement> / dans le salon> / où est-ce
45 qu'elle se passait encore>
46 F dans la chambre
47 P dans la chambre< / de qui>
48 -F de Nicolas
49 P de Nicolas et puis à la fin> / à la fin l'action se passe où>
50 FetG dans le jardin
51 P dans le jardin< d'accord / alors ensuite on avait répondu aussi à la
52 question quand // alors / quand
53 G *l'après-midi
54 P alors / tu me refais toute la phrase / l'action<
55 G l'action
56 P [se passe
57 -G [se passe après-midi
58 P l'après-midi< / l'action se passe l'après-midi< // d'accord // donc ça
59 on l'avait déjà noté / [ensuite
60 G [c'est cha / c'est chapitre dix
61 P oui / bon toi tu n'étais pas là / donc / ensuite / trois /// alors trois /
62 alors on y va> / la question trois euh:: // J*** /// tu la lis s'il te plaît
63 F qui / qui sont les personnages
64 P alors qui sont les personnages / qui sont les personnages>
65 G le Petit Nicolas
66 P alors oui / le Petit Nicolas / alors on refait toute une phrase
67 -G les personnages sont
68 P allez les personnages /// sont
69 -G maman et le Petit Nicolas
70 P Nicolas / ensuite> / qui sont les personnages encore>
71 -G maman
72 P la maman de>
73 FetG de Nicolas
74 P de Nicolas>
75 G et la petite fille
76 F oui
77 G comment s'appelle je sais pas
78 P euh A*** c'était à lire pour aujourd'hui
79 G hum
80 P alors d'après toi avec le titre du chapitre / comment s'appelle la petite
81 fille
82 G ben c'est Louissette
83 P Louissette d'accord / donc la maman de Nicolas /// Louissette /// et
84 Louissette elle vient toute seule> / chez Nicolas>
85 G non avec sa mère
86 P d'accord [P écrit au tableau 20s] allez recopiez ça (1m43s) alors
87 ensuite je vais vou:s / faire écouter / la version audio / d'accord de: /
88 du Petit Nicolas / alors euh sur votre document toujours pareil / on
89 avait déjà vu / il y a des paragraphes / d'accord / comment est-ce
90 qu'on reconnaît le paragraphe / comment est-ce qu'on voit qu'il y a
91 différents paragraphes / qu'est-ce qu'il y a

92 G des numéros

93 P d'accord parce que moi je les ai numérotés du coup pour qu'on se

94 repère / mais qu'est-ce qui se passe dans le texte / comment on voit

95 qu'à un moment il y a un nouveau paragraphe

96 G à chaque fois y a une image

97 P alors non< // qu'est-ce qui se passe / allez on l'a déjà vu> je vous

98 trouve très endormis ce matin /// qu'est-ce qui se passe> ben regardez

99 ben regardez< / allez on va prendre une minute pour ça // il y a des

100 numéros> / d'accord / mais alors qu'est-ce qui se passe / le texte il

101 est écrit comme ça< et ici il y a un numéro et qu'est-ce qu'il y a un

102 petit peu à côté du numéro>

103 F il y a un trait

104 P oui d'accord mais alors qu'est-ce qui se passe> /// le texte euh il

105 commence où à partir du numéro A***

106 F chaque texte il se commence par euh un euh / hm

107 (5s)

108 P qu'est-ce qui se passe ici> /// le texte il est écrit comme ça>

109 G non

110 P bien aligné

111 -G non c'est

112 P d'accord / c'est décalé / on dit comment> on le connaît ce mot> c'est

113 un: es- / un espace c'est un espace> voilà on voit que c'est décalé /

114 donc ici le premier mot il commence là et puis après ça continue ici /

115 donc là / c'est décalé

116 -G premier paragraphe

117 P oui premier paragraphe deuxième c'est comme ça qu'on voit on a un

118 espace ça s'appelle un alinéa / d'accord / et donc ça commence pas /

119 d'accord / au même endroit que la ligne suivante / c'est bon ou pas>

120 -G oui

121 P d'accord / donc il y a des paragraphes / alors on va comprendre

122 puisque euh chaque question je vous ai mentionné du coup le

123 paragraphe en question / donc pour le premier paragraphe on va

124 l'écouter / et la question c'est< / on va la lire B*** tu nous lis la

125 première question

126 F euh / pourquoi Nico- Nicolas n'aime pas les filles

127 P d'accord / alors pourquoi donc / Nicolas /// n'aime pas les filles<

[écoute d'un extrait de 45s avec le texte sous les yeux]

128 P alors je voulais juste faire écouter c'est un peu rapide pour vous /

129 mais je vais vous le faire réécouter parce que je pense qu'A*** toi tu

130 es capable de suivre donc je voulais au moins vous le faire écouter

131 une fois / et donc vous avez vu que> / une personne lit / d'accord

132 mais elle fait / elle va faire plusieurs voix on l'avait déjà vu donc là

133 c'était juste pour que: voilà / donner un petit XXX mais après c'est

134 moi qui lit< / alors donc on y va> / pour le premier> // paragraphe<

135 alors donc [P lit le texte 45s] alors / pourquoi // Nicolas / n'aime-t-il

136 pas / les filles / alors pourquoi est-ce qu'il n'aime pas les filles allez

137 B*** qui a levé la main en premier / pourquoi est-ce qu'il n'aime pas

138 les filles Nicolas / B***

139 F parce que XXX la poupée et il pleure tout le temps aussi

140 P oui / d'accord / alors regardez dans le texte /// dans le paragraphe un /
141 alors dans le texte donc tu nous as dit /// poupées et puis tu m'as dit
142 également // ça pleure tout le temps / d'accord / est-ce qu'on pourrait
143 rajouter autre chose>
144 G ouais
145 P alors A***
146 -G ils sont bêtes
147 P qu'est-ce qu'on pourrait rajouter A***
148 -G ils sont bêtes
149 P oui // d'accord / et puis elles jouent seulement à la poupée> ma /
150 euh:: M*** non tu regardes tu lis pas ce que tu as écrit / regarde ici
151 qu'est-ce qu'on pourrait rajouter /// regarde M*** ici
152 G et / à la marchande
153 P et à la marchande d'a:ccord
154 -G et ça pleure tout le temps
155 P oui / et ça pleure tout le temps / d'accord< /// allez / vous me
156 soulignez ce petit passage> / A*** est-ce que c'est souligné< tu le
157 fais en même temps (12s)
158 G je fais avec celui-là ou
159 P oui avec celui-là ou alors tu prends un stylo euh comme moi (26s)
160 alors / donc si on fait une phrase / complète / qu'est-ce que ça va
161 donner> / allez A*** / Nicola:s / vas-y
162 -G Nicolas n'aime pas les filles
163 P alors
164 -G parce que XXX
165 P oui parce que alors vas-y Nicolas (9s) alors parce que quoi
166 -G parce que ils
167 P alors parce qu'elles
168 -G qu'elles sont bêtes
169 P elles sont bêtes< /// bêtes /// je le laisse comme ça
170 -G S
171 P S d'accord très bien parce qu'elles sont bêtes / ensuite
172 G elle ne jouent
173 P elle ne jouent qu'à quoi
174 -G elle ne jouent
175 P qu'à la
176 -G qu'à la poupée
177 P et puis
178 -G et: à la marchande
179 P oui: / *alors parce qu'elle sont bêtes
180 -G et ils pleurent tout le temps
181 P et elles pleurent tout le temps (27s) pleurent à la fin
182 -G E-N-T
183 P oui E-N-T (18s) J*** ça va être compliqué t'aurais pas dû coller la
184 feuille parce que tu vas être sans arrêt en train de faire des aller-
185 retour /// attends /// allez de l'autre côté / tourne
186 G XXX
187 P euh: ben je pense que:: si tu arrives à écrire sur le document que moi
188 je t'ai donné parce que pour la première phrase euh / ou alors si tu
189 écris très petit

190 G écrire tout ça madame
191 P oui mais ou alors sinon si tu penses que tu écris un tout petit peu plus
192 gros c'est la première réponse tu l'écris là // toi tu peux l'écrire ///
193 oui / toi tu l'as écrit ici (6s) attends essaie de laisser un petit peu de
194 place (2m 30s) allez Ma*** c'est bon>
195 G oui
196 P alors je continue /// donc / deuxième question /// F***
197 G ma
198 P maman
199 G XXX une de cette
200 P une de ses amies alors c'était dans le troisième paragraphe oui je sais
201 XXX on va juste relire le texte d'accord> / alors je lis vous suivez ///
202 c'est bon> [P lit le texte 36s] alors on va s'arrêter là // où est-ce que
203 vous avez trouvé l'information allez Ma***
204 G avec un costume bleu et une chemi- / chemise blanche
205 P blanche d'accord alors déjà dans le texte // c'est au début ou à la fin
206 de ce que je viens de lire> / alors où est-ce que c'est> // où est-ce
207 qu'on a l'information au début> A***
208 G XXX
209 P ben là y a le troisième paragraphe alors on l'a où / à la fin du
210 troisième paragraphe ou au début du troisième paragraphe
211 l'information
212 -G début
213 P d'accord oui donc ici (5s) donc du coup sur votre feuille / il fallait
214 entourer / ce que vous avez fait je vois / il fallait entourer donc ce que
215 nous a lu Ma*** / avec un costume bleu et une>
216 -G chemise blanche
217 P chemise blanche /// avec un costume bleu et une chemise blanche ///
218 alors / troisième question // Ma***
219 -G pourquoi l'habillé
220 P l'habille
221 -G l'habille
222 P t-elle
223 -G t-elle / ain-
224 P ainsi
225 -G ainsi
226 P alors pourquoi est-ce qu'elle l'habille / comme cela> / avec un
227 costume bleu et une chemise blanche>
228 -G maman / veut / montrer / que je suis bien élève
229 P oui maman veut montrer que je suis bien / élevé / donc c'était ce
230 passage-là (13s) donc elle veut montrer qu'il est bien élevé alors juste
231 (11s) alors donc la trois // elle veut montrer (6s) qu'il est bien ///
232 élevé (1m35s) allez ensuite (13s) quatrième (14s) pourquoi
233 F oui
234 P tu la lis
235 -F pourquoi Nicolas / est-il / content quand il y a XXX pour le thé
236 P pour le thé alors / je vais lire parce qu'après pour euh vendredi je
237 vous demanderai mais on le verra cet après-midi / je vous
238 demanderai de reprendre un passage de vous entraîner à la lecture
239 parce qu'après on étudiera le portrait de Louissette / d'accord pour

240 l'instant je veux juste qu'on débroussaille le texte ensemble / donc
 241 pour l'instant c'est moi qui lis et après je vous demanderai un
 242 passage plus précis à relire pour vendredi / alors> quatrième
 243 paragraphe tout le monde y est> /// je commence [P lit le texte 56s]
 244 Alors> je m'arrête là> je vais prendre une pose / pourquoi Nicolas
 245 aime-t-il quand il y a du monde pour le thé
 246 G ben il peut
 247 P alors A*** / vas-y
 248 -G il peut reprendre deux fois du gâteau
 249 P d'Accord donc il peut reprendre deux fois du gâteau au chocolat donc
 250 c'était la deuxième proposition: /// alors (7s) c'est bon> / on souligne
 251 ce passage-là> (12s) parce que /// quand il y a du monde pour le thé il
 252 y a du gâteau au chocolat / et on peut en reprendre deux fois (8s)
 253 donc il fallait cocher / la deuxième proposition / il peut reprendre
 254 deux fois du gâteau au chocolat / c'est bon V*** XXX coché ///
 255 XXX c'est bon
 256 F oui
 257 P ensuite /// allez B*** c'est bon>
 258 F oui
 259 P je continue donc la lecture /// donc à partir de quand /// alors [P lit le
 260 texte 55s] alors> /// une autre question // allez Ma*** tu nous lis la
 261 question
 262 G en lui
 263 P comment
 264 -G comment la maman de Nicolas lui / montre-t-elle t-elle qu'il qu'il
 265 doit être / sage
 266 P alors / comment la maman de Nicolas /
 267 G elle en lui faisant les gros / gros yeux
 268 P en lui faisant les gros yeux comme ça> / oui en lui faisant les gros
 269 yeux d'Accord / allez donc en lui faisant les gros yeux / bon: / B***
 270 c'est bon aussi> /// oui> // A*** toi t'avais trouvé aussi ouais /
 271 d'accord donc en lui faisant les gros yeux: / donc c'était /// ici> (10s)
 272 en lui faisant les gros yeux (20s) B*** c'est bon
 273 F oui
 274 P alors / A*** tu nous lis la: / sixième question s'il te plaît
 275 G de quel jouet de Nicolas / Louïsette se moque-t-elle pourquoi
 276 P donc cinquième paragraphe / alors / je commence la lecture (9s) là ici
 277 c'est bon> Ma***>
 278 G oui
 [P lit le texte 1mn28]
 279 P alors / de quel jouet de Nicolas Louïsette se moque-t-elle> / et
 280 pourquoi / alors de quel jouet / Louïsette / se moque-t-elle // allez de
 281 quel jouet
 282 G XXX
 283 P ha chut oui oui / je veux pas toujours euh les mêmes / alors de quel
 284 jouet B*** (9s) allez de quel jouet B*** oui
 285 F avec mon ours / peluche / celui que euh j'avais rasé euh moitié une
 286 fois / avec le / rasoir euh de papa
 287 P d'accord donc (28s) XXX *déjà souligné:

288 G madame c'est
 289 P alors // euh A*** je réponds après tu me reposes la question /
 290 pourquoi est-ce qu'elle se moque / pourquoi est-ce qu'elle se moque>
 291 comment est-ce qu'on voit qu'elle se moque / allez A***
 292 G euh elle est mise / elle est mise à rire
 293 P elle s'est mise à rire d'accord et puis qu'est-ce qu'elle lui demande>
 294 allez qu'est-ce qu'elle lui demande> allez B***
 295 F elle demande euh tu joues à la poupée
 296 P tu joues à la poupée d'accord donc elle se moque / elle se moque de
 297 qui / de
 298 -F du Petit Nicolas
 299 P du Petit Nicolas< / elle se moque de Nicolas / d'a:ccord / donc on va
 300 souligner aussi ceci / qui nous a mis sur la voie (9s) alors A*** ta
 301 question c'était
 302 G euh ours c'est quoi
 303 P OURS ben alO:rs / un ours> / qu'est-ce que c'est> / un ours en
 304 peluche> c'est quoi un ours
 305 -G ours ours
 306 P [P dessine] alors en /// puis là c'est en: / en peluche tu sais ce que
 307 c'est> / avec un gros corps comme ça pareil en espèce de peluche et
 308 ça a des bras /// un ours en peluche / les ours tu vois pas ce que c'est
 309 un ours> / alors avec ça ça va pas vous aider [rires] mais un ours en
 310 peluche / un ours ça mange< / qu'est-ce que ça mange>
 311 F un ours du poisson
 312 P OUI: / alors ça peut manger du poisson> / tu vois pas ce que c'est un
 313 ours>
 314 G [il vit sur
 315 P [avec des griffes comme ça:
 316 G il vit sur la banquise
 317 P oui alors y en a qui sont / y a des ours blancs> / d'accord> / ou alors
 318 des ours dans la forÊt / ils sont marrON / tu vOIs les ours ou pas /
 319 parfois ils marchent comme ça sur deux pattes / puis ils sont comme
 320 ça avec des griffes avec des dents euh
 321 G oui j'ai vu
 322 P tu as vu>
 323 G ils mangent du chewing-gum
 324 P ils mangent du chewing-gum>
 325 F oui la pub
 326 P ah: / oui c'est la nouvelle pub euh pour les Malabar c'est ça> c'est un
 327 ours>
 328 -F c'est un ours après il vient et il mange le chewing-gum
 329 P d'a:ccord [rires]
 330 G XXX
 331 P oui et donc / les ours en peluche ce sont souvent le cadeau que / on
 332 offre: euh à un petit / oui XXX vas-y
 333 G dorm
 334 P pour dormir tu nous dit oui voilà pour dormir ou alors euh / pour
 335 autre chose c'est une sorte de doudou euh d'accord> /// alors> ///

336 donc ici alors elle se moque donc (13s) alors qu'est-ce qu'elle fait
337 Ma***> / elle / se /
338 G elle se moque
339 P elles se moque
340 -G elle se moque de lui
341 P alors elle se moque de lui / et plus particulièrement donc de son
342 -G ours
343 P de son ours (11s) elle se moque de son ours en peluche (8s) alors
344 maintenant vous allez me dire euh / elle se moque de son ours parce
345 que / alors j'attends un peu que vous ayez terminé: (12s) qu'est-il
346 arrivé à son ours> // qu'est-ce qu'il lui a fait à son ours>
347 G il a coupé /
348 P oui alors pas coupé oui
349 -G il a rasé
350 P il l'a rasé d'accord oui / il a rasé une partie XXX une moitié de son
351 ours / d'accord> // alors / donc je vais continuer un petit peu la
352 lecture vous suivez / donc / on s'est arrêté ici> / donc je reprends à
353 moi / c'est bon / Ma*** tu as trouvé regarde / donc [P lit le texte
354 1mn43] c'est bon jusque là
355 G oui
356 P alors on continue [P lit le texte 41s] alors> // Ma***
357 G Louissette a fait de coup / de / paupières / et / elle elle a dit / que /
358 qu'elle voulait / voir les / jolies fleurs
359 P D'A:ccord / d'a:ccord donc c'était / pas celui-ci (4s) mais Ma*** tu
360 nous as pas lu la question< // alors / la question c'était
361 -G comment
362 P comment
363 -G comment Louissette arrive / arrive-t-elle / elle à con con
364 P convaincre
365 -G convaincre / à ma
366 P LA ma
367 -G la maman de Nicolas de la lai laisser / laisser sortir dans la jardin
368 P dans pas dans la dans
369 F dans LE jardin
370 P dans le jardin / D'Accord / donc elle fait le coup des paupière:res / ça
371 veut dire qu'elle fait comment avec les paupières> // Ma*** / d'après
372 toi elle va faire comment avec les paupières>
373 G paupière>
374 P oui / comment elle va faire> // oui comment elle va faire alors / le
375 coup des paupières ça veut dire quoi> / B*** / tu sais ce que c'est toi
376 le coup des paupières> non> / qui a une idée du coup des paupières>
377 / A*** / ça veut dire quoi ça le coup des paupières> /// euh J***
378 F je sais pas madame
379 P tu sais pas> /// comme ça avec ses petits yeux> d'accord> / oui ou
380 pas> / oui c'est un petit peu le coup des paupières ça> / d'accord
381 G oui
382 P bon // alors /// donc c'était ici c'est bon tout le monde a eu le temps>
383 J*** aussi tu as terminé>
384 F oui

385 P oui d'accord /// alors donc on continue / euh:: /// O*** c'est pas en
386 bas c'est sur le côté regarde ici / là / bon /
387 G madame elle a XXX
388 P c'est bon J***>
389 F oui
390 P oui> B*** aussi > / d'accord / alors [P lit le texte 56s] alors //euh:: /
391 lis la question V***
392 G *comment Louissette
393 P pourquoi
394 -G ha / pourquoi Nicolas / se jeu
395 P est-il
396 -G est-il / euh le jeu
397 P gêné
398 -G gêné le ballon avec euh Louissette
399 P alors tu vas me relire la: / la question / pourquoi Nicolas / est-il gêné
400 de jouer au ballon< / avec Louissette / alors pourquoi / tu me relis la
401 question V*** / pourquoi>
402 -G pourquoi Nicolas euh
403 P est-il
404 -G est-il de jouer
405 P gêné
406 -G gêné au ballon avec Louissette
407 P d- non tu oublies tout le temps le mot / pourquoi Nicolas est-il gêné /
408 après
409 -G pourquoi Nicolas est-il gêné ap-
410 P de:
411 -G de jouer / au ballon / avec / Louissette
412 P d'accord / alors pourquoi pourquoi est-ce qu'il est gêné / qu'est-ce
413 que ça veut dire gêné> // qu'est-ce qu'il a // de quoi a-t-il peur /// de
414 quoi a-t-il peur /// oui
415 F il a
416 P alors
417 -F il a peur que ses copains le voient le voient à jouer avec une fille
418 P oui il a peur que ses copains le voient jouer avec
419 -F avec une fille
420 P D'Accord /// alors donc c'était ici: (10s) le voient jouer avec une
421 fille< (11s) alors on va marquer la phrase que tu nous as dit euh /
422 J*** donc il a peur
423 -F il a peur / que ses copains / le voient / à jouer avec une fille
424 P alors il a peur que
425 -F ses copains ///
426 P ses copains à la fin qu'est-ce que tu mets J*** /// ses
427 -F ses copains
428 P oui mais à la fin est-ce que c'est pluriel ou singulier J***
429 -F singulier
430 G non
431 -F pluriel
432 P oui / oui mais c'est quoi alors singulier ça serait
433 -F S
434 P non

435 G ses S
 436 P oui là c'est S parce que c'est pluriel / mais si c'était singulier on
 437 aurait dit son>
 438 -F son copain
 439 P son copain< / donc il a peur que son copain: / on a dit le voie (13s) le
 440 voie jouer avec les filles (12s) oui tu l'as mis (13s) alors on continue
 441 /// donc paragraphe neuf c'est bon> / B***> // on repren:d ici> [P lit
 442 le texte 45s] Alors> / qu'est-ce qu'elle a fait Louissette> // qu'est-ce
 443 qu'elle a fait Louissette / elle a
 444 G elle a cassé la fenêtre
 445 P oui elle a cassé la vitre d'accord / de la fenêtre du garage
 446 G mais quand les mamans sont sorties elle est allée plus loin
 447 P elle est allée plus loin et qu'est-ce qu'elle a fait>
 448 -G elle a fai:t / pour senti:r pour senti:r les: [bejonia]
 449 P les bégonias / les bégonias ce sont des fleurs [sonnerie] allez on va
 450 juste souligner ceci

Cours de français pour troisième avec EANA en intégration

frClord/3/14112011

- 1 P Histoire avec un grand H / y a un moment où on parle d'histoire avec
2 un grand H / pendant la nouvelle / XX c'est qu'on parle de
3 personnage / historique / par exemple
4 F XXX
5 P mais on parl- c'est pas un rOI>
6 F non mais Napoléon
7 P ben c'est quoi Napoléon c'est un roi>
8 Cl empereur
9 P voilà / c'est un empereur / j'attends la fin de la sonnerie /// donc /
10 c'est un empereur / et effectivement on en parle / dans / Nantas / et /
11 nous / nous allons étudier quel auteur maintenant
12 F a
13 G euh
14 P d'après le titre de notre euh période
15 G William
16 G le Colonel Chabert
17 G Waterloo
18 G François
19 P non non attendez dites pas n'importe quoi vous réfléchissez / vous
20 prenez le titre de votre période / et vous regardez quel est le
21 deuxième auteur que nous étudions / [sur lequel vous avez fait un
22 exposé>
23 G [Balzac
24 Balzac
25 P Balzac merci / donc
26 F mais vous avez dit qu'on pouvait pas comprendre quand on voit le
27 titre
28 P mais on va pas étudier le Colonel Chabert> euh K*** / et puis de
29 toute façon effectivement / tu auras du mal à le comprendre si tu le
30 lis toute seule chez toi> mais si on l'étudie en classe / tu: réussiras à
31 le comprendre / mais nous n'allons pas étudier le Colonel Chabert /
32 nous allons étudier une œuv- une autre œuvre de Balzac et à votre
33 avis cette œuvre cette œuvre / j'arrive plus à parler / qu'est-ce
34 qu'elle aura comme caractéristique<
35 F *réaliste
36 F réaliste
37 P elle sera réaliste [historique effectivement
38 F [et naturaliste
39 F historique
40 P elle sera pas naturaliste / alors pourquoi parce que Zola était
41 naturaliste
42 F elle sera historique
43 P mais pas Balzac / ce sera un>
44 F euh un

45 P vas-y>

46 F XXX

47 P un roman historique< / effectivement / c'est un roman historique

48 dans lequel l'histoire avec un grand H / tient une grande place /

49 l'année dernière nous avons étudié un roman historique / lequel

50 G Misérables

51 F les Misérables

52 P les Misérables / de Victor Hugo / d'accord / donc ce document vous

53 en prendrez connaissance chez vous on s'y réfèrera de temps en

54 temps / au fil de l'étude / de l'œuvre que nous allons commencer

55 aujourd'hui / parce que cette chronologie / elle est très importante

56 G ha on n'écrit pas XXX

57 P si tu écris séance huit / parce que sur les documents on met aussi le

58 numéro des séances euh là on est en cours de français aujourd'hui ///

59 et donc maintenant vous pouvez prendre une feuille et noter sur cette

60 feuille séance huit (14s) ça y est> / tu as pris une feuille> tu as écrit

61 séance huit>

62 G ah non j'ai copié

63 G ben oui hein j'ai marqué XXX

64 F c'est pas bien>

65 F madame

66 P oui

67 -G XXX (12s)

68 P quelle feuille

69 G la numéro trois

70 P la numéro trois> tu l'as pas > // donc euh je te la donne tout de suite

71 hein // étudier

72 G pardon / mais séance sept on l'a pas fait

73 P alors s'il te plaît / L*** / mais je l'ai déjà répété dix fois /// [P écrit au

74 tableau] étudier / l'incipit (4s) d'un roman (6s) historique /// c'est

75 quoi incipit / on l'a déjà vu ensemble

76 G c'est le début

77 P c'est le début ça vient du latin> // le début / les latinistes / c'est quoi

78 le mot en latin / le verbe

79 F inci:

80 P incipio> // je commence

81 G le roman historique

82 Cl [bruits de classe 17s]

83 P A*** tu es prêt

84 G non

85 Cl [bruits de classe 12s]

86 P tout le monde a un document<

87 Cl [bruits de classe 13s]

88 G madame il manque une feuille

89 Cl [bruits de classe 6s]

90 G madame il manque une feuille

91 P j'ai tout distribué // allez XX fais passer

92 F madame il a pas passé

93 P ben mais oui mais ça bloque

94 G non mais c'est parce que XXX

95 P tout le monde a eu / le document / c'est bon /// je vais faire la
96 première lecture (6s) je vais faire la première lecture et ensuite au fur
97 et à mesure nous lisons / le texte / comme à notre habitude< // c'est
98 bon tout le monde est prêt / M*** // [P lit le texte 3mn28s] en 1800 /
99 vers la fin du mois d'octobre / un étranger / suivi d'une femme / et
100 d'une petite fille / arriva devant les Tuileries / à Paris / et se tint assez
101 longtemps auprès des décombres d'une maison récemment démolie /
102 à l'endroit où s'élève aujourd'hui l'aile commencée / qui devait unir
103 le château de Catherine de Médicis au Louvre des Valois / il resta là /
104 debout / les bras croisés / la tête inclinée / et la relevait parfois pour
105 regarder alternativement le palais consulaire / et sa femme assise
106 auprès de lui sur une pierre / quoique l'inconnue / parût ne s'occuper
107 que de la petite fille âgée de neuf à dix ans / dont les longs cheveux
108 noirs étaient comme un amusement entre ses mains / elle ne perdait
109 aucun des regards que lui adressait son compagnon / un même
110 sentiment / autre que l'amour / unissait ces deux êtres / et animait
111 d'une même inquiétude leurs mouvements et leurs pensées / la
112 misère est peut-être le plus puissant de tous les liens / cette petite fille
113 semblait être le dernier fruit de leur union / l'étranger avait une de
114 ces têtes abondantes en cheveux / larges et graves / qui se sont
115 souvent offertes au pinceau des Carraches / ces cheveux si noirs
116 étaient mélangés d'une grande quantité de cheveux blancs / quoique
117 nobles et fiers / ses traits avaient un ton de dureté qui les gâtait /
118 malgré sa force et sa taille droite / il paraissait avoir plus de soixante
119 ans / ses vêtements délabrés / annonçaient qu'il venait d'un pays
120 étranger / quoique la figure jadis belle et alors flétrie de la femme /
121 trahît une tristesse profonde / quand son mari la regardait / elle
122 s'efforçait de sourire / en affectant une contenance / calme / la petite
123 fille restait debout / malgré la fatigue / dont les marques frappaient
124 son jeune visage hâlé par le soleil / elle avait une tournure italienne /
125 de grands yeux noirs sous des cils bien arqués / une noblesse native /
126 une grâce vraie / plus d'un passant se sentait ému / au seul aspect de
127 ce groupe dont les personnages / ne faisaient aucun effort pour cacher
128 un désespoir / aussi profond que l'expression en était simple / mais la
129 source de cette fugitive obligeance / qui distingue les Parisiens / se
130 tarissait promptement / aussitôt que l'inconnu se croyait l'objet de
131 l'attention de quelque oisif / il le regardait d'un air si farouche / que
132 le flâneur le plus intrépide / hâtait le pas comme s'il eût marché sur
133 un serpent // après être demeuré longtemps indécis / tout à coup le
134 grand étranger passa la main sur son front / il en chassa / pour ainsi
135 dire / les pensées qui l'avaient sillonné de rides / et prit sans doute un
136 parti désespéré / après avoir jeté un regard perçant sur sa femme et
137 sur sa fille / il tira de sa veste un long poignard / le tendit à sa
138 compagne / et lui dit en italien / je vais voir si les Bonaparte se
139 souviennent de nous / et il marcha d'un pas lent et assuré vers
140 l'entrée du palais / où il fut naturellement arrêté par un soldat de la
141 garde consulaire / avec lequel il ne put longtemps discuter / en
142 s'apercevant de l'obstination de l'inconnu / la sentinelle / lui présenta
143 sa baïonnette en manière d'ultimatum / le hasard voulut que l'on vînt
144 en ce moment relever le soldat de sa faction / et le caporal / indiqua

145 fort obligeamment à l'étranger / l'endroit où se tenait le commandant
146 du poste / faites savoir à Bonaparte que Bartholoméo di Piombo
147 voudrait / lui parler / dit l'Italien au capitaine de service
148 G madame
149 P alors vos impression:s vos question:s / problèmes de compréhension
150 S***
151 -G la famille de Médicis c'est une famille italienne non>
152 P la famille de Médicis c'est une famille italienne au départ oui
153 -G et euh elle elle a habité à Venise
154 P alors elle a: été à Venise elle a été à Rome elle a été euh dans
155 beaucoup d'endroits en Italie
156 -G ils avaient la
157 P même jusqu'en France hein Catherine de Médicis hein
158 -G ils avaient la ca- ils avaient la casa Médicis
159 P ça / je sais pas / mais / tu en sais plus que moi en histoire / mais en
160 tout cas la famille de Médicis a été jusqu'en France hein avec
161 Catherine de Médicis / qui était la mère de Charles IX / alors oui
162 G l'histoire elle est longue / parce que XXX
163 P non elle est pas longue
164 G XXX
165 P c'est un: roman court / alors y a beaucoup de descriptions / je vous ai
166 dit la dernière fois / le lien entre la description et Balzac< / vous vous
167 souvenez> ce que je vous ai dit sur Balzac par rapport à la
168 description>
169 G oui
170 P qu'est-ce que j'ai dit
171 F on peut pas dire qu'il étudie les les hommes XXX il étudiait les
172 hommes euh XXX à la loupe
173 P effectivement il étudie les hommes à la loupe c'est réaliste / et dans
174 un roman réaliste ou naturaliste on a besoin de beaucoup de
175 descriptions / pourquoi / si on veut créer // l'illusion du réel / si on
176 veut ressembler à la réalité / dans le roman qu'on écrit / on fait
177 beaucoup de descriptions / et des descriptions très précises /
178 d'accord> / forcément et Balzac c'est vraiment le roi de la
179 description / c'est vraiment l'AUteur de la description / alors d'autres
180 questions
181 F madame c'est quoi un poignard
182 P un poignard> / c'est quoi un poignard
183 Cl [couteau
184 G [c'est euh
185 P H***
186 G c'est un petit couteau
187 P c'est un petit couteau pour euh en général pour tuer quelqu'un // alors
188 d'autres questions
189 G oui
190 P oui
191 G heu pourquoi il XXX comme Napoléon Bonaparte XXX Bonaparte
192 P ha ben ça on va l'apprendre au fur et à mesure / de l'histoire /
193 comment s'appelle cette histoire / où est-ce qu'on peut trouver le titre
194 / de ce roman

195 G la vendetta
196 P la vendetta / vous savez ce que c'est une vendetta
197 G une vengeance
198 P S***
199 G une vengeance
200 P c'est une vengeance / donc à votre avis quelle hypothèse / qu'est-ce
201 qu'on peut imaginer / vous savez ce que c'est une vengeance
202 Cl oui
203 P A*** tu sais ce que c'est une vengeance
204 G et Bonaparte ils lui ont fait quelque chose
205 P attends chut s'il te plaît deux minutes
206 -G *excusez-moi
207 P vas-y explique lui alors
208 -G c'est quand on fait du mal à ton frère toi tu vas le venger
209 P tu as compris> / A*** tu as compris ce que c'est une vengeance> / si
210 quelqu'un te fait du mal / et ben toi tu vas te venger donc tu vas lui
211 faire du mal aussi / c'est ça / et la vendetta / c'est un mot / qui vient /
212 euh de l'italien mais en fait de Corse / donc ce personnage il est
213 Corse
214 G alors il est français
215 P ben à l'époque c'était un peu compliqué
216 G madame
217 P oui
218 G qu'est-ce que ça veut dire oisif
219 P oisif> / alors quelqu'un de oisif euh c'est quelqu'un qui se promène
220 euh / euh sans rien faire de particulier
221 F personne qui n'a rien à faire
222 P voilà personne qui n'a rien à faire / effectivement c'est écrit dans le
223 vocabulaire // d'autres questions quelles sont vos impressions sur ce
224 début // qu'est-ce que ça vous inspire ce début / allez pas toujours les
225 mêmes hein c'est toujours les mêmes qui participent
226 G en fait j'ai pas compris / y a un couple et un enfant là>
227 P alors justement> / y a un couple et un enfant / d'accord / bien / les
228 personnages tout le monde a compris
229 G oui
230 F oui
231 P donc c'est un couple / et un enfant / qu'est-ce qu'on peut dire d'autre
232 / L*** / allez tout le monde participe // qu'est-ce que tu penses de ce
233 début / déjà est-ce que tu as compris est-ce que ça te semble difficile
234 est-ce que:
235 F *ben les personnages XXX i sont décrits
236 P ils sont décrits alors quand on décrit un personnage comment ça
237 s'appelle
238 Cl un portrait
239 P c'est un portrait
240 F un portrait robot
241 Cl [non::
242 P [pas forcément robot / un portrait / et ici le portrait il est de quelle
243 sorte / qu'est-ce qu'on décrit
244 G les trois personnages

245 P on décrit les trois personnages / effectivement et qu'est-ce qu'on
 246 décrit des personnages leur physique [ou: leur caractère
 247 F [ses cheveux
 248 G leur caractère
 249 F non leur physique
 250 G ben les deux
 251 P les deux / effectivement / c'est un portrait à la fois / physique / et
 252 moral / des trois personnages / bien / donc c'est un portrait / qu'est-ce
 253 qu'on peut dire d'autre encore sur ce début S***
 254 G ben que la famille s'est déplacée d'Italie pour préparer une vendetta
 255 P donc toi tu imagines que cette famille s'est déplacée d'Italie pour
 256 préparer une vendetta< / qu'est-ce qui te fait penser à ça
 257 G pardon
 258 P pourquoi tu: te: permets de: dire ça
 259 G parce que / il a sorti euh un poignard pour d-
 260 P il a sorti un poignard
 261 G pour dire euh et à pareil à sa femme
 262 P hm hm
 263 G là en disant est-ce que Bonaparte se rappelle
 264 P d'accord donc vous pensez qu'y a une vendetta contre qui
 265 G la famille Bonaparte
 266 F Bonaparte
 267 P contre la famille Bonaparte / en plus d'après le titre du roman //
 268 apparemment / on voit tout de suite que c'est une vendetta / qu'est-ce
 269 qu'on peut dire encore / regardez le titre de la séance oui L*** ///
 270 qu'est-ce que tu voulais dire / rien> si> vas-y
 271 G le commencement
 272 G si mai::s j'ai oublié
 273 G ha le commencement d'une vendetta<
 274 P le commencement d'une vendetta: d'acco:rd
 275 G XXX
 276 P pourquoi je vous ai passé le document là / le premier
 277 G parce que c'est historique
 278 P oui
 279 G c'est un roman réaliste
 280 P alors c'est un roman réaliste / quels sont les éléments réalistes euh
 281 dans ce début / pourquoi on peut dire que c'est réaliste / alors on va
 282 relire / la: première partie / qui veut bien lire les lignes un à dix //
 283 E*** vas-y
 284 G [lit le texte 29s] en 1800 / vers la fin du mois d'octobre / un étranger /
 285 suivi d'une femme / et d'une petite fille / arriva devant les Tuileries /
 286 à Paris / et se tint / assez longtemps / auprès des décombres d'une
 287 maison récemment démolie / à l'endroit où s'élève aujourd'hui l'aile
 288 commencée qui devait unir le château de Catherine de Médicis / au
 289 Louvre des Valois / il resta là debout les bras croisés la tête inclinée
 290 et la relevait parfois pour regarder / alternativement le palais
 291 consulaire / et sa femme assise auprès de lui sur une pierre
 292 P merci alors quels éléments vous semblent RÉAListes / dans ce début
 293 // pourquoi on: croit facilement à: la vérité à la réalité de cette
 294 histoire

295 G [parce que
 296 P [pourquoi on a l'impression que ça a réellement existé
 297 G parce que
 298 G il euh il des- des-
 299 P il décrit
 300 -G il décrit les personnes
 301 P il décrit les personnes précisément / et:: alors dans ce qu'elle vient de
 302 lire il a pas encore décrit des personnes
 303 G y a la date de
 304 P mais bon après on va revenir sur le réalisme de la description c'est
 305 juste hein ce que tu dis XXX
 306 F en fait j'ai l'impression que: il existe le lieu
 307 P c'est que une impression>
 308 G non ça y est
 309 P ben ça existe vraiment< / vous vous souvenez / les Tuileries on en a
 310 parlé dan::s Nantas / c'est dans quelle ville
 311 Cl Paris
 312 P c'est à Paris c'est un lieu qui existe vraiment
 313 G c'est à Paris>
 314 P et à côté regardez la petite reproduction> / le palais du Louvre / vous
 315 avez déjà entendu parler de ça
 316 G oui oui
 317 G c'est à Paris>
 318 P c'était un palais / avant c'était le palais des rois hein le Louvre et
 319 c'est devenu un musée / au courant du: dix-neuvième siècle / donc /
 320 le réalisme / effectivement
 321 G c'est la date le lieu
 322 F [rire]
 323 P un début réaliste [5s] vous relevez quelques éléments réalistes
 324 Cl [chuchotements 5s]
 325 P XXX le faire / alors qu'est-ce qui est réaliste // quand on parle euh du
 326 lieu et de l'époque ça s'appelle le cadre:
 327 Cl spatio-temporel
 328 P le cadre spatio-temporel
 329 G ha oui>
 330 P le cadre spatio-temporel
 331 F et aussi la date madame
 332 P hé ben oui / temporel / spatio-temporel / donc le cadre spatio
 333 temporel en effet /// des lieux qui existent
 334 G les dates qui existent
 335 G les dates
 336 P quels sont les lieux qui existent les Tuileries>
 337 F le Louvre
 338 F Palais de::
 339 P et deuxièmement // deuxièmement / une date /// précise (7s) on n'est
 340 pas en: trois mille quarante-huit euh comme dans un roman de
 341 science fiction / on est bien / en mille huit cents / et parfois> / vous
 342 vous souvenez les nouvelles / qu'on a étudiées / il n'y avait pas de
 343 date / l'histoire du pêcheur qui pêche la mort
 344 G XXX

345 P y avait pas de date / y avait pas de date / c'était pas réaliste / alors
 346 que là on a une date une date bien précise
 347 G madame dans les romans de science-fiction
 348 P on a un cas
 349 F y a des dates
 350 P oui y a des dates mais elles sont pas réalistes
 351 G par exemple le deux janvier deux mille vingt-deux / ça si j'ai déjà lu
 352 P le deux janvier deux mille vingt-deux / mais c'est un: une forme de
 353 réalisme à la science fiction / mai:s / c'est encore autre chose /// donc
 354 des éléments réalistes // ensuite le réalisme il se retrouve comme le
 355 disait euh E*** / dans le fait qu'on ait une description // très précise
 356 // des personnages [22s] alors autre élément réaliste / donc euh /
 357 j'aimerais que quelqu'un // lise la suite // Sh*** est-ce que tu veux
 358 bien lire la suite / je t'ai pas encore entendu lire / ligne dix
 359 G c'est qui Sh***
 360 F ha
 361 P hé ben c'est votre nouveau camarade
 362 G quoique l'inconnue / parût ne s'occuper que de la petite fille âgée de
 363 neuf à dix ans
 364 P attends vas-y doucement vas-y doucement / âgée de neuf à dix ans
 365 -G [G lit le texte 36s] âgée de neuf à dix ans / dont les longs cheveux
 366 noirs étaient comme / un amus- un amusement entre ses mains / elle
 367 ne perdait aucun reg-des regards que lui adressait / son compagnon /
 368 un même sentiment / autre que l'amour / unissait ces deux / êtres / et
 369 animait / d'une même inquiétude / leurs mouvements / et leurs
 370 pensées / la misère est peut-être / le plus puissant de tous les liens /
 371 cette petite fille semblait être / le dernier fruit de leur union /
 372 l'étranger avait / une de ces têtes / abondantes en cheveux / larges et
 373 graves / qui se sont / souvent offertes / au pinceau des Carraches
 374 P merci / alors après ce début / qui nous place dans un cadre spatio-
 375 temporel / on se focalise / sur quoi<
 376 G des personnages
 377 P on se focalise sur les personnages / donc on passe / on a DEUX /
 378 discours / qui se suivent / attention je parle pas des paroles rapportées
 379 / je parle de l'autre définition du mot discours // donc quand on décrit
 380 / c'est quel discours
 381 F descriptif
 382 P c'est le discours descriptif< / et quand on raconte
 383 -F narratif
 384 P c'est le discours narratif / donc où se trouve le discours narratif // euh
 385 M*** / ici dans ce dans ce qu'on a lu depuis le début / où est-ce
 386 qu'on a du discours narratif /// où est-ce qu'on raconte quelque chose
 387 (5s)
 388 G du début
 389 P au tout début> / le discours narratif c'est quand on raconte et à partir
 390 de la ligne dix vous avez vu y a toute une partie qui est en gras en
 391 plus dans votre texte< / à partir de la ligne dix c'est quel discours / on
 392 décrit quelqu'un
 393 F *descriptif

394 P c'est le discours descriptif / d'accord / donc on a cette euh succession
395 des deux discours et donc le réalisme / il se retrouve où quel est notre
396 deuxième élément réaliste< / on a vu que le cadre spatio-temporel est
397 réaliste
398 Cl la description
399 P la description (5s)
400 G le portrait
401 P la description / le portrait (5s) alors ces personnages /// est-ce qu'ils
402 sont crédibles pour l'épo pour l'époque
403 G *oui
404 P est-ce qu'on y croit
405 -G ben oui
406 P ben oui on y croit donc c'est réaliste (34s)
407 G madame XXX
408 P alors maintenant / non seulement / ce: début / est réaliste / mais en
409 plus / on a vu que c'était / le début d'un roman historique / comment
410 vous remarquez toute de suite / que ça va être un roman historique /
411 on le remarque tout de suite /
412 F madame
413 P dans Nantas / on parle un petit peu de l'histoire / qu'on voit un peu /
414 vaguement par derrière de l'Empereur mais c'est pas vraiment un
415 roman historique / alors que là / on a vraiment / un roman historique /
416 et comment on le voit tout de suite dans ce début // E***
417 G on a tout de suite la date
418 P alors le / roman commence par une date / le premier mot du roman /
419 c'est une date // déjà c'est quoi cette position
420 G j'ai mal aux jambes
421 G oh::
422 (23s)
423 P donc vous ne confondez pas histoire avec un grand H / et histoire
424 avec une petit h
425 F c'est quoi la différence
426 P alors euh l'histoire euh c'est ce qu'on raconte hein un conte une
427 nouvelle un roman alors que l'Histoire avec un grand H c'est c'est ce
428 que vous étudiez en cours d'Histoire
429 G un grand H euh
430 P ben c'est vrai que t'as un problème de minuscule majuscule / donc là
431 c'est une grand H N***
432 G XXX
433 P euh non ben non / vaut mieux mettre un grand H / là c'est une
434 question d'orthographe hein // donc la XXX de l'histoire / premier
435 élément / que vous avez remarqué / le roman
436 G commence par
437 P débute /// par / une / date / alors vous allez prendre (4s) vous allez
438 prendre le document que je vous ai distribué // et vous allez me dire
439 ce qui se passe // en mille huit cents /// qu'est-ce qui se passe en mille
440 huit cent / le premier document que je vous ai distribué (5s) la
441 chronologie / qu'est ce qui se passe en mille huit cents /// É***
442 F euh Bonaparte est premier consul
443 P Bonaparte est premier consul / il n'est pas encore>

444 F empereur
 445 P il n'est pas encore sacré empereur
 446 G c'est déjà un bon poste consul
 447 P donc c'est après la révolution françai:se / une dizaine d'après après /
 448 la: révolution française / on a l'arrivée de Bonaparte au pouvoir> / et
 449 la campagne d'Italie / tiens tiens / on n'a pas des personnages euh qui
 450 ont vaguement des noms italiens>
 451 F si
 452 G si
 453 P peut-être qu'il y aurait un lien avec la campagne d'Italie> / cette
 454 vendetta< on sait pas / et mille sept cent quatre vingt dix neuf
 455 Bonaparte est premier consul donc en mille huit cents< / c'est après
 456 la campagne d'Italie / Bonaparte est premier consul< / et nous avons
 457 ces personnages / qui arrivent à Paris / apparemment pour /
 458 commettre / une vengeance / alors / on continue (5s) donc j'aimerais
 459 que quelqu'un / à présent / lise: / [on va sauter / à la ligne euh: /
 460 G [*moi moi moi moi moi
 461 P quarante deux / donc le: / la deuxième colonne // oui vas-y / ligne
 462 quarante deux
 463 G après être demeuré longtemps indécis / tout à coup / le grand étranger
 464 / passa la main sur son front / il en chassa / pour ainsi dire / les
 465 pensées qui l'avaient sillonné de de de rides / et prit sans doute un
 466 parti désespéré / après avoir jeté un regard perçant sur sa femme et
 467 sur sa fille / il tira de sa veste un long poignard / le tendit à sa
 468 compagne / et lui dit en italien / je dois faire avec l'accent italien>
 469 P si tu veux vas-y vas-y
 470 G non parce que
 471 P mais si si vas-y vas-y
 472 G non: NON
 473 G pourquoi
 474 G je vais voir si les Bonaparte se souviennent de nous / et il marcha
 475 d'un pas lent et assuré vers l'entrée du palais / où il fut naturellement
 476 arrêté par un soldat de la garde / consulaire / avec lequel il ne put /
 477 longtemps / discuter< / en s'apercevant de l'obstination de
 478 l'inconnu / la sentinelle lui présenta / sa baïonnette / en / en manière
 479 du-
 480 G d'ultimatum
 481 P d'ultinamum euh::
 482 -G c'est un c'est un: directement
 483 P voilà N***
 484 G c'est ça>
 485 P exactement
 486 G le hasard voul-
 487 P c'est une menace hein
 488 -G le hasard voulut que l'on vînt / en ce moment relever le soldat de sa /
 489 faction // et le caporal indiqua fort obligeamment / à l'étranger
 490 l'endroit où se tenait le commandant du poste / faites savoir à
 491 Bonaparte que: / Bartholoméo di Piombo / hm voudrait lui parler / dit
 492 l'Italien au capitaine de service
 493 P donc / quels sont les::: les éléments qu'on peut ajouter> / à la

494 présence / de l'Histoire / dans cet extrait / pourquoi on peut dire que
495 l'Histoire est très présente / dans cet extrait / donc on a une date /
496 ensuite
497 F les personnages
498 P Fortaza
499 -F XXX
500 P les pensées> / on parle de l'Histoire avec un grand H hein /// est-ce
501 qu'on a: des personnages célèbres là / dans cet extrait
502 F oui Bonaparte
503 G Bonaparte
504 F Bonaparte
505 P vous connaissez Bonaparte> / Bonaparte / donc / effectivement / on a
506 / la référence / à Bonaparte / et cette fois-ci / dans Nantas / on nous
507 parle de l'Empereur / mais> / ça reste en arrière-fond / on sait que: /
508 il est proche de l'Empereur hein euh Nantas / mais là> / Bonaparte
509 qu'est-ce qu'il va faire dans l'histoire
510 F ben il va être mort
511 P ben ce sera carrément un personnage>
512 G de l'histoire
513 P de l'histoire / pas très important / mais il va participer / au récit
514 G et: madame / pour / Balzac pour euh XXX
515 P non / mai:s / c'est pas roman qui attaque particulièrement euh
516 Bonaparte / donc euh ça va< / mais tu as raison de dire ça parce que /
517 les romans historiques euh parfois c'est un petit peu euh un petit peu
518 délicat // alors la présence / de / Bonaparte /// comme personnage
519 F madame XXX c'est un personnage historique XXX
520 P alors il a non / ça c'est une bonne question aussi / dans un roman
521 historique / le fond / historique / est vrai / mais on peut transformer
522 une petit peu les personnages // d'accord / c'est à dire que Bonaparte
523 n'a pas forcément euh: / vécu cette histoire / n'a pas forcément vécu
524 cet entretien avec euh Bartholoméo di Piombo / mais / il aurait pu
525 G madame / vous pouvez le dire XXX
526 P Bar-tho-lo-méo di Piom-bo
527 G Bartholoméo di Piombo
528 P donc la présence de Bonaparte comme personnage / du roman /
529 effectivement // et donc ce que tu remarquais très justement euh::
530 H*** / c'est un mélange / de vérité historique / et d'invention /
531 puisque / ces trois personnages / ce sont des personnages de roman< /
532 et c'est ça qui est important // donc notre grand trois / les
533 personnages de fiction (5s) plongés / dans l'Histoire (7s) bon ça suffit
534 l'accent italien / tu as pas voulu lire avec l'accent italien donc
535 maintenant tu arrêtes
536 G c'est pas moi c'est B***
537 G hein
538 G [rire]
539 P alors ça c'est la meilleure
540 G hein c'est moi<
541 P chut
542 Cl [rires]
543 G XXX

544 G pour une fois que je suis pas dans
 545 P alors qu'est-ce qu'on peut dire sur ce grand trois> / c'est vous qui
 546 allez compléter vous-mêmes // le contenu / du trois
 547 F XXX
 548 P voilà> / ben tu l'écris<
 549 G elle a dit quoi E***>
 550 P ha: / tu vas réfléchir une petit peu (5s)
 551 G mais madame euh je vous ai
 552 P tu complètes
 553 (15s)
 554 F madame XXX
 555 G S*** / tu peux me rendre la règle que tu m'as volée
 556 G mais je t'ai pas volé
 557 -G ben donne moi
 558 (8s)
 559 P alors ça y est c'est noté> / N***> / non>
 560 F XXX dans le texte
 561 P hé ben écris-le (9s) allez K*** / vous écrivez d'abord au crayon
 562 F et après on corrige ensemble
 563 P bon normalement euh / vous avez juste hein / parce que le: / le titre
 564 est / éloquent
 565 G les personnages il les a inventés ///
 566 P et donc vous pouvez me parler justement du lien entre euh:: / réalité /
 567 et fiction // c'est [pas forcément évident à: manipuler comme
 568 question
 569 F [madame XXX la vérité XXX
 570 P ben oui / y a des personnages sur lesquels on peut rien inventer / et
 571 d'autre qu'on fait / évoluer dans un cadre historique / réel / L*** /
 572 euh S*** / O*** / là-bas là tout devant là / ma patience a des limites
 573 G hum>
 574 P oui tu as très bien compris
 575 G ma patience a des limites [ça v-
 576 P [non / ça suffit / vous arrêtez de répondre ///
 577 je vous ai dit la dernière fois que je trouvais que vous étiez un peu à
 578 l'aise
 [P circule dans la classe]
 579 F *madame j'ai fini la phrase
 580 G madame XXX
 581 G mais vas-y::
 582 G madame moi je croyais que c'était XXX
 583 P Ei*** / montre moi ton cours (6s) t'as rien t'as rien à dire là / tu te
 584 moques de moi là / ben tu te dépêches
 585 Eana XXX
 586 P comment> / mais pourquoi tu as mal à la tête / tu prends même pas la
 587 peine de recopier ton cours< / il faut que je m'assoie à côté de toi
 588 pour que tu recopies ton cours > (8s) alors B*** / vas-y (5s) tu nous
 589 lis> / ce que tu as écrit>
 590 G j'ai écrit / il y a un personnage réel et trois personnages principaux
 591 P d'accord / on peut être un petit peu plus précis quand même / H***

592 F dans cette histoire il y a une part de vérité et / enfin historique c'est
 593 ça
 594 P oui
 595 -F et une part de fiction
 596 P oui / d'accord / une part de vérité historique et une part de fiction:: /
 597 euh:: J***
 598 G les personnages XXX
 599 P avec un grand H
 600 -G oui
 601 P oui / bon / là tu: / tu redis le titre d'une autre manière donc euh il
 602 faudrait être un peu plus précis
 603 F mais c'est juste non
 604 P c- / c'est juste mais c'est trop vague / alors K*** qu'est-ce que tu as
 605 écrit
 606 F j'ai mis pareil que lui
 607 P t'as mis pareil que lui / fais voir / t'as rien écrit du tout
 608 -F non mais j'ai gommé après
 609 P oui t'as gommé bien sûr / t'as gommé ton stylo /// alors qu'est-ce
 610 qu'on note / He*** / qu'est-ce que tu as écrit
 611 G ben / rien
 612 P rien
 613 F madame moi [j'ai écrit la différence
 614 P [bravo dis-moi
 615 F y a des personnages qui sont XXX
 616 P d'accord / des personnages // inventés (8s) des personnages inventés
 617 donc les di Piombo (5s) côtoient //
 618 G les Bonaparte
 619 G ouais
 620 P des personnages / historiques /// y a des voix / en permanence // qui
 621 sont très fatigantes
 622 G madame excusez-moi / moi j'ai marqué / euh j'ai marqué dans cette
 623 histoire / une part est réelle / une part est inventée donc un
 624 personnage réel et / un personnage de fiction
 625 P d'accord ça me convient
 626 -G bon par contre j'ai souligné euh par exemple euh un personnage réel
 627 Napoléon / trois inventés la femme Bartoloméo di Piombo
 628 P alors des personnages inventés côtoient des personnages historiques
 629 F madame côtoient ça veut dire que:
 630 P côtoient / ils sont à côté / côté / côtoient // côté // côtoyer / tu côtoies
 631 tes camarades de classe / être à côté
 632 F XXX jamais entendu parler
 633 F le verbe c'est côt-
 634 P côtoyer
 635 G non mais il les côtoie pas / puisqu'ils disent euh XXX
 636 P oui mais ils sont ils sont juste à côté l'un de l'autre euh / eux ils sont
 637 dans le palais euh ils sont dehors / côtoyer / on en parle dans la même
 638 histoire
 639 G je te côtoie
 640 F XXX
 641 P côtoyer / pardon>

642 F XXX
643 P ben oui mais là ils sont juste à côté des Bonaparte
644 -F ha:
645 P ils sont à Paris là
646 F XXX
647 P c'est pas grave ça arrive / S*** // donc non seulement ils côtoient des
648 personnages / réels / mais en plus / dans une cadre / historique / bien
649 sûr / ça pose un problème< / si / on invente des personnages / et:
650 qu'on les fait participer / à l'Histoire avec un grand H / qu'est-ce qui
651 se passe / quel est le problème N*** / ça soulève un problème
652 G ben oui c'est que les personnages sont [XXX
653 P [mais tu laisses parler N*** // alors
654 je t'écoute / quel est le problème que ça peut soulever / des
655 personnages inventés côtoient des personnages historiques
656 F ha ben une histoire inventée>
657 P je comprends pas ta réponse / quel problème ça peut poser / à celui
658 qui écrit // H***
659 G XXX
660 P ben si c'est quand même un roman historique / mais c'est pour vous
661 montrer la:: / l'ambiguïté du roman historique / H***
662 F XXX à la fin à la fin / écrire sur l'Histoire qui vient après
663 P oui c'est juste / c'est-à-dire que l'invention la fiction doit quand
664 même / être fidèle / à l'Histoire et ne doit pas modifier / ce qui s'est
665 réellement passé / [P dicte] la fiction / doit cependant (6s) être / l- la
666 plus fidèle possible (12s) et / ne doit pas la modifier>
667 (31s)
668 G madame
669 P hm hm
670 -G en parlant de: Napoléon euh Napoléon il a pas de:: enfin euh
671 personne euh::: / comment est-ce que je peux dire / comment
672 expliquer ça
673 (9s)
674 F je vois pas s'il vous plaît
675 P je vois pas ce que tu veux dire / [rire] désolée
676 -G par exemple / est-ce que est-ce que une personne maintenant peut
677 dire comme quoi son ancêtre c'était Napoléon
678 P ha: tu veux savoir s'il a une descendance
679 -G vOilà une descendance
680 P euh ben si euh: il a une descendance / quelque part dans le monde je
681 sais pas
682 F XXX
683 P il a: de la famille
684 F mais maintenant ils s'appellent plus Bonaparte
685 P euh: j- écoute franchement je ne sais pas / peut-être
686 G mais c'est pas ça euh des fois y a des noms de famille
687 P faudrait qu'on fasse des recherches /// donc des personnages inventés
688 côtoient les personnages historiques /// alors / synthèse / tout le
689 monde a noté
690 F non
691 F non non non

692 F c'est tout madame>
693 G XXX en: en français ça veut dire vie
694 (15s)
695 P alors écriture numéro // je crois que c'est l'écriture numéro cinq
696 F ha la la XXX écriture
697 F on fait pas la synthèse
698 P on fera la synthèse après
699 G madame en fait XXX
700 P ça veut dire bien se tenir / fièrement et:
701 G mais c'était à la mode hein
702 P écriture numéro cinq [P dicte] imaginez /// le passé (5s) de la famille
703 / di Piombo // pourquoi / cherchent-ils vengeance / à Paris
704 (7s)
705 G madame / une dizaine de lignes>
706 P donc vous relisez le texte pour vous-même avant de faire cette
707 écriture car vous aurez peut-être des indices dans le texte // K*** (6s)
708 donc imaginez le passé de la famille di Piombo / pourquoi cherchent-
709 ils vengeance
710 F y a une photo pour [XXX là
711 P [à Paris / alors vous écrivez ça comme un retour
712 en arrière
713 F *plus-que-parfait
714 P au plus-que-parfait
715 G plus-que-parfait c'est quoi déjà
716 F avait été
717 G madame XXX
718 -F avait été
719 P retour en arrière / donc // plus-que-parfait (22s) mais mets-toi
720 devant> L***/ pourquoi tu vas pas devant
721 F je suis pas malade j'ai XXX
722 P ben oui mais bon euh quand on met des lunettes / la prochaine fois t-
723 ben pourquoi tu viens pas devant / ben regarde là y a une pla:ce / là-
724 bas y a de la place / là y a de la place aussi // faut le dire hein
725 exprimez-vous je peux pas deviner< (10s) * côtoient / ça veut dire ils
726 sont à côté [à toute la classe] allez on y va (5s) on y a / H*** / un
727 petit effort
728 G moi je te laisse regarder XXX quand je XXX je me baisse / madame
729 je peux avoir un:
730 F un coussin
731 Cl [rires]
732 -G madame je peux avoir [un dictionnaire
P [s'adresse à un Eana en intégration]
733 [XXX sur quelqu'un pour la prochaine fois /
734 donne-moi ton cahier de texte
735 G madame / madame / je peux avoir un dictionnaire s'il vous plaît
736 P oui euh y en a un devant et un dans le placard
737 G ouais mais il va s'asseoir dessus
738 P non non hé L*** / c'est pas pour s'asseoir dessus hein
739 [bavardages 11s]

740 P hé non mais / ça suffit là / tu veux que je prenne ton carnet L***>
741 (10s) *tu le fais pour jeudi et là tu vas copier (5s) c'est du français ///
742 tu vas essayer de remettre tout ton classeur à jour // de manière
743 inversée
744 G madame
745 F madame c'est quoi P J P / P G P
746 P *XXX tu comprends XXX pourquoi tu demandes pas XXX si tu
747 demandes jamais XXX [à toute la classe] c'était qui le classeur de la
748 classe pour aujourd'hui
749 G c'est moi
750 G personne a jamais fait hein
751 F madame s'il vous plaît / je peux prendre une feuille dans le classeur
752 de [XXX
753 F [madame ça veut dire quoi P G P
754 P [non attendez stop / moi je fais /
755 une pause
756 G ha on fait pas
757 P non / je fais une pause explicative
758 F ha::
759 P parce que là y a trop de bruit y a personne qui travaille / donc
760 maintenant ceux qui ricanent ceux qui bavardent j'écris leurs noms
761 au tableau et on met des heures de colle // c'est simple // donc vous
762 deux aussi là ça suffit /// je vous ai déjà dit la dernière fois que vous
763 êtes un petit peu trop à l'aise en cours de français là // que ça
764 commence à prendre un mauvais chemin /// tu l'as pas eu> (9s) L***
765 et M*** / faut que je répète>
766 (34s)
767 F madame c'est quoi la campagne d'Italie
768 P tu dois faire quoi là / maintenant / tu m'expliques / tu dois faire
769 l'écriture numéro cinq pas me poser des questions sur le corrigé
770 -F madame / la campagne d'Italie c'est quoi
771 P c'est une guerre
772 F ha c'est une gue::re
773 F et c'est qui qui l'a gagnée
774 F c'est Bonaparte
775 P euh:: / logiquement c'est Bonaparte oui
776 F mais ça ça doit avoir un rapport avec la campagne d'Italie c'est
777 obligé c'est quan::d
778 P c'est quand tu fais du mal / ça tu comprends / quand tu veux faire du
779 mal / pour te venger // c'est ça une vengeance
780 G hé madame / on va l'écrire ou::
781 P lis regarde lis le sujet (6s) écoute il faut que tu rattrapes le soir // au
782 mois la période deux / donc ce que
783 F madame
784 P je vais te photocopier tu as tes documents là / mais SI // mais
785 comment ça se fait que tu l'as pas / t'étais pas là> / et tu m'as pas
786 demandé> / pourquoi tu m'as pas demandé
787 G XXX
788 P je vais tout te photocopier< (10s) personne n'a recopié la séance six<
789 G si moi je l'ai copié

790 P c'était à qui< / c'était à qui le tour
791 G madame c'est à XXX
792 P (12s) ah j'ai oublié / alors la séance six c'est qui qui va la copier c'est
793 à qui le tour
794 F c'est à V***
795 F après M***
796 P alors euh: / J***>
797 G ouais
798 P euh M*** / tu l'as déjà fait>
799 F ben oui>
800 P ben oui> / donc euh maintenant c'est à toi / la séance six / tu la
801 recopies / tu prends ton cahier de texte / prends ton cahier de texte
802 J***
803 G c'est juste ça madame
804 P séance six / mais tu la recopies correctement / prends ton cahier de
805 texte
806 F *mais pas celui-là>
807 P et: la séance: / huit d'aujourd'hui / c'est S*** // ok>
808 G oui madame / vous voulez pas que je la photocopie // non bon
809 F madame ça se peut que
810 P donc euh je photocopie tout ça (5s) toutes> / les quatre> (4s) je veux
811 que tu ranges ton classeur
812 F ah mais madame / madame // madame / madame
813 [bavardages 27s]
814 P alors on met en commun / chut / s'il vous plaît /// on met en commun
815 / c'est pas encore fini / alors qui veut lire son texte //
816 F moi
817 P M*** // vas-y
818 -F j'ai écrit / monsieur et madame di Piombo en fait parce que depuis
819 tout à l'heure j'essaie de vous demander si c'était possible que ce soit
820 les parents de Bonaparte
821 P que quoi>
822 -F que: / les deux
823 P oui
824 -F c'est c'est le le le père et la mère de: Bonaparte en fait
825 P pas trop non / non / pas trop /// K*** vas-y
826 F monsieur di di Piombo avait été un homme riche et allait se marier
827 quand Bonaparte / quand Bonaparte entra entra en guerre contre les
828 Italiens / il vira di Piombo parce qu'il était italien<
829 P d'accord c'est une possibilité / alors il vira: / euh: j- j'emploierais pas
830 ce mot
831 F licencier
832 P licencier / renvoyer / congédier / et puis tu me le mets au plus-que-
833 parfait aussi
834 -F avait viré
835 P il avait / non pas viré / viré c'est familier // tu peux pas mettre un
836 niveau familier [dans Balzac
837 F [il avait renvoyé
838 P alors licencier: c'est pas tout à fait le bon terme c'est congédier /
839 renvoyer

840 F je savais que ça pouvait pas
 841 P congédier / avait congédié
 842 F ça veut dire quoi congédier madame
 843 F renvoyer
 844 P alors / ça veut dire / renvoyer / d'un travail / quand tu congédies
 845 quelqu'un / tu le renvoies / tu le: / tu le sors // ok c'est une bonne idée
 846 / L***
 847 G Bartoloméo avait été ministre en Italie / il avait perdu la: guerre
 848 contre Napoléon / donc euh: Napoléon l'a détruit / l'avait détruit sa
 849 maison et maintenant ben il dort dehors avec sa femme
 850 P oui alors ça c'est euh / ça c'est bien / c'est logique parce que
 851 effectivement on sait qu'ils n'ont plus de maison / très juste /
 852 d'accord> / une autre possibilité (5s) autre possibilité / N***
 853 F j'ai fait hors sujet en fait
 854 P pardon
 855 -F j'ai fait euh / du hors sujet
 856 P t'as fait du hors sujet / ben lis-le moi quand même que je te dise si
 857 c'est du hors sujet ou pas
 858 -F la famille di Piombo avait vécu en Italie / là où Bonaparte était venu
 859 pour visiter XXX puis elle avait joué sur XXX
 860 P d'accord> c'est une possibilité> mais attention là tu transformes un
 861 petit peu l'Histoire avec un grand H // autre possibilité / vas-y
 862 F quand ils ont XXX ils ont décidé de venir en France / oui en France /
 863 c'est possible parce que: XXX campagne d'Italie
 864 P ok y a un lien [sonnerie] d'accord ok

Cours de français pour quatrième avec EANA en intégration

frClord/4/29052012

- 1 P alors dernier poème de la séquence / sur la poésie lyrique / petit rappel //
- 2 M*** / quels sont les thèmes donc qu'on a abordés et qu'on abORde dans
- 3 le poésie lyrique
- 4 F l'amour
- 5 P l'amour>
- 6 F la tristesse / le regret l'ennui le temps qui passe
- 7 P oui
- 8 F la mort
- 9 G la nostalgie
- 10 F la souffrance / la: nostalg- ça: ça va avec le regret
- 11 P des exemples d'auteurs concrets / N***
- 12 F // vous pouvez répéter la question
- 13 P des exemples d'auteurs de poètes lyriques
- 14 -F euh: Ronsard
- 15 P Ronsard / oui< / euh: monsieur poète
- 16 Cl [rires]
- 17 P c'est toi> euh R***
- 18 G François Villon
- 19 P François Villon / qu'est-ce qu'il avait abordé V*** François Villon / quel
- 20 est le thème qu'il avait abordé dans son poème // que nous avons vu: euh
- 21 y a soixante-douze heures / L*** ça va la tête>
- 22 F non
- 23 P tu veux aller à l'infirmerie
- 24 F je peux l'accompagner
- 25 G je peux l'accompagner
- 26 P délégué
- 27 G sous-délégué
- 28 G le cos-
- 29 P L***> / ça va> / qu'est-ce qu'y a ça va pas>
- 30 F bon vas-y les gars
- 31 P allez allez
- 32 Cl [bavardages] (3s)
- 33 F et il faut deux hein
- 34 G deux garçons
- 35 G moi moi moi
- 36 F et lui> // il se sent pas bien non plus>
- 37 G he's dead
- 38 F je pense que c'est fermé:
- 39 P c'est: un malaise euh L*** encore / t'as envie de vomir> // donc toi< ///
- 40 G viens viens
- 41 (4s)
- 42 P c'est ouvert> (19s) alors euh j'en étais où
- 43 F euh le thème de: François Villon

44 P ah oui François Villon / V***
45 Eana le regret
46 P le regret de quoi
47 Eana *ben de ne pas d- / de ne pas avoir de XXX
48 P vous avez entendu là>
49 F oui
50 G non
51 G non
52 F non
53 G non
54 P B*** qu'est-ce qu'elle a dit
55 F euh elle a dit qu'il a du regret de ne pas savoir étudier
56 F *et y avait aussi la nature
57 P la nature comme thème / est-ce que: à travers QUOI> / CERTAINS l'ont
58 vu: ce thème-là //
59 F Sensation
60 P Sensation de qui>
61 G de Rimbaud
62 P de Rimbaud très bien / ça va elle va bien
63 F euh on l'a laissée elle avait l'air bien
64 P SENSATION d'Arthur Rimbaud / V*** quel est le: le poème que tu
65 avais appris toi
66 Eana L'Amoureuse
67 P L'Amoureuse de qui> //
68 -Eana Paul Paul [Elouard]
69 P Paul Eluard très bien / de quoi était-il question dans ce poème V***
70 G euh
71 (5s)
72 P vous vous souvenez ou pas>
73 G pas du tout
74 G si je m'en rappelle
75 P M*** dit q- et le titre alors / c'est logique>
76 G L'Amoureuse
77 F l'amour
78 F XXX
79 P Paul Eluard il parlait de qui
80 G de l'amour d'une fille
81 P ah bon> / sans blagues
82 Cl [rires]
83 G hé ça dépend hein
84 Cl [rires]
85 P souvenez-vous / de sa bien aimée / de sa dulcinée
86 G voilà une fille
87 P ON Y VA: / M*** la lecture de Demain dès l'aube parce qu'elle va
88 respecter les pau:sés / elle va respecter les E muets elle va respecter les
89 fins [de rime
90 G [à chaque fois c'est elle qui lit
91 P elle va elle va parfaitement lire ce poème> / on y va
92 G ben évidemment
93 P FORT

94 G on pourrait l'apprendre
 95 G chut
 96 P si tu veux N***
 97 F Demain dès l'aube
 98 Cl [bavardages]
 99 P [souffle]
 100 F à chaque anniversaire de la mort de sa fille Léopoldine / le quatre
 101 septembre 1843 / Victor Hugo se rend sur sa tombe
 102 P STOP / alors je vous explique euh pardon une minute / euh:: Victor Hugo
 103 dans le dix-neuvième siècle a quatre enfants / deux filles et deux garçons
 104 / l'aînée s'appelle Léopoldine / c'est ce: sa: sa fille chérie / il l'aime
 105 beaucoup et:: / à dix-neuf ans / cette petite se marie / avec Charles / et ils
 106 vont en voyage de noces euh en Normandie / ils font une petite
 107 promenade en barque / et manque de pot / hum la barque chavire / et ils
 108 se noient
 109 G oh c'est XXX
 110 G ben oui
 111 P chu:: / VICTOR HUGO L'APPREND une semaine après / dans le
 112 journal< alors qu'il était en Espagne< / et à partir de là ça va être la
 113 drame de sa vie< / parce que: il adorait sa fille / et donc c'est dans les
 114 *Contemplations* XXX d'ailleurs le recueil de poème et il va consacrer
 115 beaucoup beaucoup beaucoup de textes de poèmes / à cette fille adorée //
 116 en voilà un
 117 F demain / dès l'aube / à l'heure où blanchit la campagne je partirai / vois-tu
 118 / je sais que tu m'attends / j'irai par la forêt / j'irai par la montagne / je ne
 119 puis demeurer loin de toi plus long- plus longtemps / je marcherai les
 120 yeux fixés sur mes pensées / sans rien voir au dehors sans entendre aucun
 121 bruit / seul / inconnu le dos courbé / les mains croisées / triste / et le jour
 122 pour moi sera comme la nuit / je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe /
 123 ni les voiles au loin descendant vers Harfleur / et quand j'arriverai je
 124 mettrai sur ta tombe / un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur /
 125 trois septembre 1887 / Victor Hugo / Demain dès l'aube dans les
 126 *Contemplations* / 1856 / quatorze
 127 G XXX
 128 G c'est pas écrit
 129 -F non parce que c'est du dix-neuvième
 130 -G ah oui M***
 131 P qui a dit quatorzième siècle / alors que là j'ai mis>
 132 Cl [rires]
 133 G TREIZIÈME
 134 G DIX-HUITIÈME::
 135 -G mais dix-neuvième
 136 P S***
 137 F dix-neuf
 138 G [souffle]
 139 P ALORS / première euh réaction // par rapport aux autres par exemple /
 140 c'est beau>
 141 F mais 1847 c'est pas le
 142 P attends tends tends // attends S*** on va revenir à ça après / à la date
 143 -F c'est dix-septième siècle //

144 G dix-huitième
145 P si tu veux tu vas aller euh en permanence hein S***
146 G vingtième
147 -F qu'ai-je fait je
148 G qu'ai-je fait
149 G qu'ai-je fait / s'te plaît
150 F pourquoi tu mets deux fois je
151 P je crois que tu vas aller te calmer dans le couloir // alors qu'est-ce que je
152 disais euh:: : oui / IMPRESSIONS ///
153 F ben::
154 P L***
155 -F ça / ça émeut un petit peu quand même
156 P oui ça émeut< / pourquoi>
157 -F ben parce que / fin: / il parle de sa fille qui est morte et que: que: ben
158 même si elle est morte / il veut toujours être là près d'elle / c'est pas
159 parce qu'elle est morte que qu'il va plus penser à elle qu'il va plus être là
160 pour elle
161 F sa présence est toujours à ses côtés en fait et puis il la sent toujours à côté
162 d'elle
163 (4s)
164 P donc qu'est-ce que c'est le poème euh pour Victor Hugo / LE / poème
165 F ah
166 P l- les mots le texte
167 -F un mode d'expression
168 P oui / c'est une / oui / une façon de de s'exprimer
169 F c'est celui-là en particulier c'est c'est un poème qui s'adresse à quelqu'un
170 qui était
171 G là
172 -F oui voilà qui était là / en chair et en os / donc il lui parle également il
173 s'exprime à travers ce poème / il lui dit à quel point elle lui manque et::
174 qu'il aimerait qu'elle soit près d'elle / enfin NON / qu'il aimerait qu'elle
175 soit près de lui
176 P V***> /// qu'est-ce que ça évoque pour toi // par rapport à l'histoire euh
177 les circonstances // d'écriture du poème // ça te fait quelque chose>
178 Eana non
179 P rien>
180 G moi ça me donne envie de pleurer franchement euh
181 G c'est triste
182 F oh::
183 P rien du tout>
184 G XXX
185 P d'accord peut-être après l'avoir expliqué un petit peu
186 F faut expliquer les questions je pense
187 P faut expliquer les questions alors euh regardez ces deux dates mille huit
188 cent quarante-sept mi: mille huit cent cinquante-six / qu'est-ce que c'est
189 mille huit cent cinquante six
190 G XXX
191 F dix-septième siècle
192 P bon S*** stop
193 F c'est la date où le recueil a été: publié

194 P très bien / et mille huit cent quarante sept
 195 -F c'est la date où le poème a été écrit
 196 P et le jour / regardez
 197 -F le jour c'est la veille de l'anniversaire de la [mort de sa fille
 198 F [l'aube
 199 P tu es parfaite Nina /// alors / petit rappel de forme /// ces strophes-là //
 200 qu'est-ce que c'est
 201 F des quatrains
 202 G madame / y a un truc que j'ai pas compris
 203 P des quatrains
 204 -G c'est que / il a // sa fille elle est morte le quatre septembre>
 205 P oui
 206 -G et alors comment ça se fait qu'il a écrit ça / le trois septembre
 207 F c'est pas [la même année
 208 F [c'est pas la même année / c'est mille huit cent t- quarante-trois
 209 Cl XXX (1s)
 210 P quatre ans après
 211 Cl XXX (3s)
 212 P alors on y va / premièrement
 213 Cl XXX (10s)
 214 F parce que là y s'est dit je vais tout mettre sur un papier
 215 G ah oui::
 216 -F parce que même le r- c'est un auteur et tout ça
 217 (4s)
 218 F ben quatre ans après
 219 (4s)
 220 F ben fais tomber dans la soupe et va
 221 G il a un coup de soleil
 222 P L***
 223 F oui
 224 Cl XXX (6s)
 225 P alors (5s) premièrement on y va / vous écrivez en même temps que moi
 226 (9s) alors donc / trois quatrains (8s) après / les vers
 227 F ils font
 228 P comptez / euh:: V*** tu comptes le premier vers s'il te plaît tu découpes /
 229 le premier vers / en syllabes
 230 (4s)
 231 Eana de / main
 232 P DE / MAIN
 233 Eana dès /
 234 P oui
 235 Eana le
 236 P l'au
 237 F be
 238 Eana à
 239 G l'heure
 240 F *l'heure
 241 G *l'heure
 242 (10s)
 243 P allez on y va // un / deux / trois / quatre / après

244 G douze
 245 Eana à
 246 F douze
 247 P non ça / BE ou BA
 248 G BA
 249 P chut
 250 F BA
 251 Eana BA
 252 P BA / voilà / pourquoi V*** / ouais t'es à l'honneur aujourd'hui:
 253 F *parce qu'y a un a / A
 254 Eana [souffle]
 255 P sans râler s'il te plaît // pourquoi on dit pas à l'au-BE à / hé ben on on l'a
 256 expliqué> ça>
 257 Eana à cause des voyelles XXX
 258 P oui mais c'est pa:s c'est pa:s l'explication elle est pas complète / J***<
 259 F parce que y a les son E à la fin de la syllabe
 260 P et le son E de l- de la syllabe est suivi de>
 261 -F de A
 262 P de A / donc>
 263 F donc on [XXX
 264 P [ÇA ça compte avec ça // ensuite
 265 Eana l'heu / l'heu
 266 P oui (4s)
 267 F *rou
 268 Eana roù //
 269 -F oui c'est ça
 270 Eana roù
 271 P roù / très bien / PAREIL hein / y a un E / un E muet / suivi d'une voyelle
 272 / donc / ROU / ROU
 273 G rou
 274 P après
 275 F cam (4s)
 276 Eana blan
 277 P voilà blan // après>
 278 Eana chi
 279 P chi / très poétique
 280 Eana la
 281 P la
 282 Eana cam
 283 P CAM:
 284 Eana pagne
 285 P très bien / bon / une seule / puisque: / il y a un E muet aussi dans la
 286 dernière syllabe on la compte pas / ce qui nous fait des vers de combien>
 287 G douze
 288 F douze
 289 F c'est des alexandrins
 290 P arrê:te
 291 F treize
 292 G des douzains

293 P ensuite la disposition des rimes / concentrez-vous c'est très compliqué
 294 (8s) J***
 295 G ben alors y en a une au premier vers et une au troisième donc elles sont
 296 euh séparées c'est-à-dire euh croisées
 297 P très bien
 298 G yeah
 299 (7s)
 300 P B***
 301 F oui
 302 (9s)
 303 P rien
 304 Cl [rires] (3s)
 305 P ensuite // S*** / à quelle personne le poète s'exprime-t-il
 306 G présent
 307 F très difficile
 308 F à la troisième personne
 309 P comment
 310 -F à la première personne [du singulier
 311 P [bravo (5s) à qui / est destiné ce poème
 312 F à sa fille
 313 G à sa fille
 314 F à sa fille décédée::
 315 -G Léo: Léopoldine Hugo
 316 G à sa fille à sa fille
 317 P chut qui a dit c'est quoi ce prénom
 318 Cl [rires]
 319 G Léopoldi:ne
 320 G c'était à la mode
 321 -G sérieux je trouve que c'est pas normal comme prénom
 322 G non
 323 P on est au dix-neuvième siècle
 324 G c'est bizarre
 325 Cl [bavardages]
 326 G Léopoldine
 327 P c'est bizarre / chu::t (18s) M*** / au tableau
 328 Cl [rires]
 329 I excusez-moi je viens récupérer les affaires euh de:<
 330 P oui (12s) c'est la mode
 331 Cl [bavardages] (38s)
 332 F où le poète se rend-il dans quel but
 333 P A***
 334 G hein
 335 Cl [bavardages] (5s)
 336 P NON / tu écoutes
 337 -F OÙ / le poète se rend-il / dans quel but
 338 -G euh / il se r- / euh / euh / sur sa tombe
 339 F sur sa tombe<
 340 G sur sa tombe<
 341 G sur la tombe de sa fille / ben pour euh pour fêter son anniversaire
 342 l'anniversaire de sa mort

343 F fêter
344 F fêter
345 G le champagne
346 Cl [rires] (6s)
347 -G pour aller à son anniversaire de la mort de sa fille
348 P oui d'accord mais c'est quand et pourquoi il y va<
349 -G ben parce qu'elle est morte
350 G pour penser à elle
351 F mais c'est sûr qu'il va pas aller sur sa tombe si elle est pas morte
352 F mais mais mais mais
353 P chu:t / N***
354 F déposer des fleurs sur sa tombe
355 P comment
356 -F il est allé déposer des fleurs sur sa tombe
357 P oui d'accord / euh
358 F *pour se recueillir
359 P VOilà / c'est ce que j'attendais
360 G pour se recueillir
361 F quoi>
362 G pour se recueillir
363 F recueillir pas recueillir
364 Cl [rires] (8s)
365 F hé c'est la même chose
366 P chu:t / tiens tiens tiens
367 Cl [bavardages] (5s)
368 P donc je répète les: // lundi huit heures (25s) *se recueillir sur sa tombe
369 XXX
370 (5s)
371 F euh:: / quelle expression dans la strophe laisse penser que le poète a un
372 rendez-vous
373 P alors quelle est / voilà la partie de phrase / S***
374 F euh: je n- je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps
375 F ça
376 P ça ça veut dire qu'il a un rendez-vous>
377 -F ça me fait pas penser à un rendez-vous / ça me fait penser qu'elle lui
378 manque
379 F ha NON
380 P euh / J***
381 G vois-tu je sais que tu m'attends
382 P très bien (16s) alors quand il dit ça qu'est-ce qu'il fait< / Victor Hugo
383 G ben il
384 P vois-tu je sais que tu m'attends /// B***
385 G il vient tout le temps le même jour
386 G ben un truc
387 Cl [rires] (7s)
388 P chut
389 F en fait pour lui euh / enfin lui il sait que / qu'elle est décédée> / qui- qu'il
390 y croit en parlant mais je veux dire / y sait qu'elle est toujours là avec lui /
391 donc elle / pour lui enfin elle est morte mais elle est toujours euh en vie /
392 donc euh y va- elle l'attend

393 Cl [bavardages] (5s)
 394 F en fait il est toujours présent / pour elle
 395 Cl [bavardages] (3s)
 396 F son âme n'est pas morte
 397 Cl [bavardages] (4s)
 398 P oui
 399 F euh:: / cinq / montrez que le poète est déterminé / relevez l'allitération /
 400 vers un et quatre / identifiez le temps des verbes de mouvement et
 401 l'enjambement aux vers un deux / quel mot est un rejet
 402 P ouais voilà
 403 Cl [rires]
 404 -F je me suis perdue moi-même en lisant la question
 405 P ALORS DÉJÀ / tu peux noter /// quelles sont les le::s dans la première s-
 406 / dans la première strophe / quels sont les verbes<
 407 F l- les verbes
 408 P ben je- / question simple / quels sont les verbes // Jo***
 409 F j'ai écrit
 410 G blanchit / les verbes>
 411 P les verbes euh oui / à la première personne
 412 -G ah / euh partirai
 413 P partirai /// J***
 414 G je sais
 415 P /// ouais / d'accord
 416 F irai
 417 P voilà / non ceux au futur M*** hein / irai // justement pourquoi c'est au
 418 futur
 419 G parce qu'ils sont par- parce qu'il est parti
 420 F parce que c'est demain
 421 P parce que c'est demain> / et parce que> // pourquoi c'est pas au
 422 conditionnel passé //
 423 G il part pas maintenant
 424 F *parce que c'est sûr
 425 P OUI
 426 F c'est sûr / c'est certain
 427 P c'est SÛR // il est déterminé / i- il va y aller / c'est sûr / il veut pas rater
 428 cet anniversaire // je partirai / j'irai //
 429 F mais Victor Hugo il se recueillait toute la journée>
 430 P d'ailleurs j'irai com- hé / combien de fois est-il répété
 431 G deux
 432 F deux
 433 P le MÊME verbe
 434 -G il veut montrer qu'il XXX
 435 P voilà / très bien
 436 G je ne puis
 437 F je sais
 438 P ensuite / j'y a d'autres>
 439 G je ne puis
 440 F je ne puis
 441 P dans les autres strophes on va faire
 442 F vois-tu

443 F je marcherai
 444 P oui / marcherai
 445 Cl [bavardages] (4s)
 446 P ça y est là / c'est fini la concentration>
 447 F et après dans celle-là y a que: / y a que marcherai je pense / dans cette
 448 strophe
 449 F hm
 450 P AVANT-DERNIER VERS / qu'est-ce qu'y a comme euh / dans le dans
 451 le même goût
 452 F regarderai
 453 G arriverai
 454 -F ah non avant-dernier
 455 F arriverai et mettrai
 456 P J'Arriverai ///
 457 F j'le vois pas<
 458 F dernier vers
 459 (6s)
 460 -F y a regarderai [aussi<
 461 P [partirai / irai / irai / marcherai / arriverai / on les on
 462 pourrait les:: / mettre dans quelle catégorie de VERbes / V***< / c'est
 463 quoi comme verbes
 464 F ah::
 465 G *du futur
 466 F *mais non::
 467 P des verbes d'éta:t / des verbes d'opinion: / des verbes d'action: / des
 468 verbes de movemen:t
 469 F d'action
 470 P d'action> // ou bien> / de> // mouvement< / voilà<
 471 F madame c'est quoi les verbes d'action:
 472 P qui fait des actions< /// mais ici / ce sont plutôt des mouvements (12s)
 473 alors / ensuite / un peu plus difficile / au niveau du RYthme // premier
 474 quatrain // M*** tu peux relire le premier quatrain s'il te plaît
 475 F demain
 476 P avec les pauses hein
 477 F demain / dès l'aube / à l'heure où blanchit la campagne / je partirai / vois-
 478 tu / je sais que tu m'attends / j'irai par la forêt / j'irai par la montagne / je
 479 ne puis demeurer loin de toi plus longtemps
 480 P voilà / comment vous le SENTEZ ce rythme
 481 G lent
 482 P il est lent>
 483 F ben non il est [modéré
 484 Cl [MODÉRÉ::
 485 P oui / modéré< / et qu'est-ce qu'on pour- qu'est-ce qu'on pourrait dire
 486 F y a des pauses
 487 F il fait des pauses
 488 F y a beaucoup de pauses
 489 P oui / qu'est-ce q- comment> on appelle là euh j'irai par la forêt j'irai par
 490 la montagne / comment appelle-t-on cette construction
 491 F c'est quoi
 492 P j'irai par la forêt / j'irai par la montagne ///

493 F ben c'est organisé
 494 P bo / c'est organisé / comment // on l'avait déjà vu dans> // Melancholia
 495 F ah je sais
 496 P où vont tous ces enfants dont pas un seul ne rit
 497 -F euh parce que en fait euh la forêt c'est plus romantique que::
 498 G bravo
 499 F mais ça a rien à voir
 500 F il va voir sa fille est morte oh là là
 501 [rires]
 502 -F ça a rien à voir
 503 F j'ai cru qu'il voulait retrouver sa femme c'est pour ça que j'ai dit ça
 504 Cl oh là là
 505 G n'importe quoi::
 506 Cl [rires] (10s)
 507 P Joh*** / non> / c'est pas une opposition / la construction
 508 F* elle est précise
 509 P j'irai par la forêt j'irai par la montagne /// et tout est d- / tout est de fer /
 510 tout est d'airain / on avait dit que c'était quoi ça
 511 F un opposi-
 512 P NON
 513 G ben oui>
 514 P quand c'est construit de la même façon c'est>
 515 G moyen
 516 P chut
 517 Cl [bavardages] (4s)
 518 P non on va l'expliquer après ça
 519 F non une allitération c'est une répétition
 520 P alors / imaginez dans / je suis en mathématiques / je suis prof de math / et
 521 je fais / et je dis / je construis une droite / une droite
 522 G c'est parallèle
 523 F parallèle
 524 P et la même
 525 Cl parallèle
 526 G identique
 527 F un parallélisme
 528 F un opposition
 529 G PARALLÈLE
 530 P un parallélisme / voilà
 531 Cl [bavardages] (11s)
 532 F mais c'est aussi alli- allitération parce qu'il y a deux fois j'irai
 533 P non mais est-ce que c'est une allitération>
 534 F c'est quand-
 535 F ah je sais
 536 G ah mais non c'est un SON
 537 F oui c'est un son
 538 P oui c'est un son qui se répète / mais un son comment
 539 F une consonne
 540 P une consonne voilà
 541 G donc euh

542 P bon alors là / quel est le SON / l'allitération que l'on pourrait retrouver
543 dans le premier quatrain
544 Cl [bavardages] (4s)
545 P non non non / parce que ça plaît beaucoup à Ma***
546 F pas vrai madame>
547 P e-t> ah c'est pas une allitération e-t
548 F c'est une voyelle / fin c'est un-
549 P Assonance /// B*** ça va>
550 F oui
551 (5s)
552 P Al*** bientôt on va arriver aux métaphores / prépare-toi
553 F ah trop bien
554 Cl [rires]
555 G c'est quoi déjà une métaphore
556 F ah non
557 -G ah je sais
558 P Joh***
559 F ah oui le: deuxième
560 P pourquoi pas oui / je je je je je
561 F ah oui je:
562 Cl [bavardages] (12s)
563 P oui y a répétition de je
564 F y aussi une répétition de te
565 P oui /// FE-nêtre M*** s'il te plaît
566 F et des répétitions de pe aussi
567 P l'allitération / dans la première strophe
568 F ça prend deux L allitération>
569 P oui (39s) alors là euh:: plusieurs pauses / des allitérations / c'est-à-dire
570 des sons qui reviennent / donc ça nous donne un rythme>
571 F rythmé
572 F modéré
573 P un rythme rythmé>
574 G un rythme rythmé<
575 F rythmique
576 P comme si>
577 F ben ça s'arrêtait pas>
578 P regardez le: le titre du livre // comme s'il [XXX
579 F [LYRIQUE
580 P comme s'il marchait en>
581 F en chanson
582 G obstinément
583 F obstinément
584 F comme si ça se répétait / comme si ça se [répétait
585 G [en boucle
586 F en boucle
587 P chut
588 Cl [bavardages] (25s)
589 F madame
590 P oui
591 -F cadencé

592 F C A D E N C E
 593 Cl [bavardages] (11s)
 594 P alors quelqu'un / A*** tu: non ton contrat tu l'as oublié<
 595 F excusez-moi
 596 G elle rit toute seule<
 597 P B***>
 598 F M***: / t'as écrit quoi après rythme::
 599 F cadencé >
 600 P cadencé
 601 G cadencé
 602 F merci
 603 (12s)
 604 P donc / quelqu'un m'a parlé de:: / d'enjambement tout à l'heure
 605 G ah c'est [J***
 606 G [J***
 607 P alors qu'est-ce que tu voulais savoir<
 608 G ce que ça voulait dire
 609 P qui / sait / ce qu'est / un enjambement
 610 G [moi
 611 F [c'est quoi>
 612 F je pense que ça a aucun rapport avec la grammaire
 613 G ça lève les jambes
 614 P c'est pas: s c'est pas de la grammaire hein
 615 F ben alors le mot enjambement c'est pas quand on enjambe quelque chose
 616 G tu nous aides tu nous aides
 617 F ouah
 618 F M*** / franchement
 619 G t'hallucines
 620 F non mais je veux dire euh / ça doit avoir un rapport euh de sens peut-être
 621 G lève les jambes non>
 622 F ben c'est par dessus
 623 P euh c'est un peu ça parce que REGARDEZ le vers UN ET DEUX // tous
 624 // DEMAIN DÈS L'AUBE à l'heure où blanchit la campagne je partirai /
 625 et là / après partirai / nous avons un POINT // d'accord / donc la phrase
 626 commence à demain>
 627 F et finit à partirai
 628 G partirai
 629 P et j'attends que les stylos / soient / en place et cetera (5s) et // partirai se
 630 finit donc en début d- du vers deux // le vers UN / em-piète / sur le vers
 631 deux
 632 G ah ::
 633 P il enjambe un peu plus loin / XXX de dépasser sur le vers deux
 634 F il prend une place euh qui est destinée au vers deux
 635 P voilà / on appelle ça un enjambement
 636 F donc ça veut dire>
 637 P M***
 638 -F madame / ça veut dire je partirai c'est:: / ça fait partie du vers un
 639 P non> / c'est du vers deux> / mais la phrase / elle se continue sur le vers
 640 deux et pourquoi [c'est pour le mettre en valeur / je partirai
 641 F [parce que y avait pas assez de place

642 P non / c'est pas parce qu'y a avait pas assez de place
643 F c'est comme ici XXX
644 P bon là M***tu reprends le:: XXX
645 F madame / c'est bizarre parce que un vers il est une phrase
646 G non un vers un une phrase c'est pas pareil
647 P hé non c'est pas pareil
648 G ben non
649 G tu viens de le voir
650 G en plus y a des virgules XXX
651 (13s)
652 P alors / on passe à la troisième partie>
653 F donc un enjambement c'est quand ça empiète sur euh
654 P sur le vers suivant / sur le début du vers suivant (11s) XXX tu t'ennuies>
655 G non
656 Cl [rires]
657 P alors maintenant on passe au thème du: / qui nous intéresse du lyrisme /
658 de la souffrance / vous allez me relever // les expressions /// des
659 expressions (7s) qui témoignent de la souffrance de: du: / du père (5s)
660 notamment / les attitudes physiques (8s) V*** ça va> // V*** tu es
661 capable de faire ça / dépêche-toi (19s) alors quelles sont les attitudes
662 physiques // qui montrent /// que Victor Hugo< / souffre< / est très triste
663 G souffre de quoi madame>
664 P souffre et est très triste
665 -G ah:
666 P comment le- physiquement le traduit-il et comment il le verbalise dans le
667 poème
668 -G ah dans le poème<
669 P c'est facile hein (6s) J***
670 G sans rien voir au dehors sans entendre aucun bruit //
671 P [euh attend on en parlera après de ça
672 -G [je marcherai les
673 F ah
674 G triste
675 P ça c'est plutôt une attitude euh morale // d'accord / en fait il ne pense
676 qu'à sa fille et t- tout ce qui est autour euh ne l'intéresse pas / mais
677 physiquement comment il / il dit qu'il se tient
678 F seul / inconnu / le dos courbé / les mains croisées
679 G je ne regarderai ni [l'or
680 F [mais / il le dit qu'il est triste
681 F XXX comme ça
682 P [donc
683 G [et le jour pour moi sera comme la nuit
684 P un S / à / physiques / et / E N T / à XXX / les mains croisées le dos
685 courbé (14s) seul /// et on peut maintenant // embrayer sur l'attitude
686 morale // seul / donc / J*** / reprends ce que tu:
687 G sans rien voir au dehors
688 P sans rien voir au dehors
689 -G sans entendre aucun bruit
690 P sans entendre / AUcun bruit // y a aussi une autre expression qui peut
691 aller avec ça< ///

692 -G je ne regarderai ni l'or [du soir
 693 P [oui / c'est vrai / oui
 694 F le jour pour moi sera comme la nuit
 695 P alors / il a perdu tous ses repères /// XXX
 696 F *et / il a aussi XXX
 697 P bof XXX mets / entre guillemets (14s) [souriant] quel laisser-aller
 698 aujourd'hui M***> (10s) et si je dis je marcherai les yeux fixés sur mes
 699 pensées // Al*** ça t'inspire quoi
 700 F euh::: / j'ai pas j'ai p-
 701 P je marcherai / les yeux / fixés / sur mes pensées
 702 -F ben
 703 P en général euh
 704 -F genre il il pense
 705 P c'est pour toi ça>
 706 -F je sais / il pense / enfin / il marche sur ce qu'il pense / en fait il le pense
 707 Cl [rires]
 708 -F il pense à ce qu'il pense / parce qu'il le pense
 709 Cl [rires]
 710 G il pense à ce qu'il pense / c'est normal / il le pense
 711 Cl [rires]
 712 -G il pense parce qu'il pense pas parce qu'il marche
 713 P T***
 714 -G oui msieu euh madame
 715 P S***
 716 F ben en fait il veut plus rien entendre / il va que penser à ce qui s'est passé
 717 tout seul
 718 F ah non j'ai compris / j'ai compris / je marcherai sur mes pensées / ça veut
 719 dire il arrêtera d'y penser:
 720 P il a pas du tout / la- la [XXX
 721 Cl [XXX
 722 F ça veut dire que il marchera sans / en: regardant ses pensées / ça veut dire
 723 / il s'occupera que de: ses pensées quoi / il pensera à sa fi:lle il pensera à
 724 tout ça
 725 F ouais c'est ce que j'ai dit
 726 F quoi ça t'arrive jamais>
 727 G XXX
 728 P oui c'est ça / vous marquez ça (14s) les yeux fixés sur mes pensées (40s)
 729 alors ça c'est une question pour Al*** / Al*** est-ce que tu peux me
 730 relever / deux métaphores / dans ce poème / je t-
 731 F alors
 732 P je je t'aide / la première / dans le premier quatrain / et la seconde / dans le
 733 dernier quatrain
 734 -F la première dans le quatrain et la deuxième dans le second quatrain>
 735 F [rire]
 736 P non la seconde dans le dernier quatrain
 737 -F c'est quoi un quatrain
 738 G [rires]
 739 F c'est ça un quatrain
 740 F un paragraphe
 741 P faut écouter hein ce qu'on a dit

742 G de quatre
743 F ah oui / un paragraphe de quatre vers
744 F non mais on t'a pas demandé ce que c'est un quatrain mais deux
745 métaphores hein
746 -F y en a un là / y en a un là> / [et un là>
747 G [une strophe
748 G voilà
749 -F alors
750 P arrête de jouer la bête et j- et je voudrais que tu te concentres
751 -F ben non je XXX
752 P ben montre-moi le contraire alors
753 (5s)
754 -F où blanchit la campagne
755 P très bien
756 G la campagne
757 G [rires]
758 -G la CAMpaigne pas la compagne
759 P qu'est-ce que ça- alors tu peux expliquer cet- / cette:
760 F neige
761 P tu peux expliquer cette métaphore euh / Al*** s'il te plaît
762 -F ça veut dire que:: le:
763 P à l'heure où / blanchit / la campagne
764 -F ça veut dire que le soleil y se lève et y a le soleil qui:
765 P tu as compris> tu vois>
766 F oh j'avais même pas compris<
767 F et là je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe
768 P très bien // qu'est-ce que c'est / l'or du soir
769 F [rires]
770 -F c'est euh le:s les étoiles
771 P ça / S*** c'est toi qui est collée lundi matin
772 F je vous donne mon carnet>
773 P oui / à la place de XXX / parce que là aujourd'hui ça va pas
774 -F y a pas que moi qui:
775 P tais-toi /// euh:: l'or du soir qui tombe / qu'est-ce que c'est>
776 F je sais pas / AH OUI le soleil qui se couche
777 P tu vois> c'est / très bien> // comment on dit
778 -F euh le coucher du soleil
779 P encore
780 F le crépuscule
781 (22s)
782 P qu'est-ce que ça peu:::t / symboliser ces deux métaphores< /// blanchit la
783 campagne / quelle est la couleur<
784 F *blanc
785 P blanc
786 G le ciel
787 P ça symbolise quoi le blanc
788 F la guerre
789 P le blanc>
790 G la pureté de
791 P euh Joh***

792 F la pureté et l'innocence / la pureté et l'innocence
793 F le mariage
794 -F et / on / on se marie en blanc en symbole [de pureté
795 F [la paix / la paix
796 -F la virginité
797 P symbole de virginité
798 G elle peut plus grandir maintenant
799 F ça veut plus rien dire le blanc
800 P très bien / la pureté // la pureté de quoi / pourquoi il euh: / pourquoi il y a
801 ce symbole-là dans ce poème ///
802 G XXX
803 F elle est pure ouais
804 F [rires]
805 G qui est pure
806 F ben la fille
807 P voilà>
808 G c'est logique / voilà<
809 (27s)
810 P P*** / quelles sont les plantes / que Victor Hugo vient déposer sur la
811 tombe de sa fille ///
812 G un bouquet de houx
813 P pardon // quelles sont les plantes /// que Victor vient déposer sur la tombe
814 de Léopoldine (14s) des roses>
815 G un bouquet de / *houx il a dit
816 G *pas toi
817 P ah il l'a dit
818 G oui il l'a dit
819 P ah oui oui ben oui / pardon
820 G un bouquet de houx
821 P un bouquet de houx>
822 G et de bruyère en fleur
823 P et de bruyère / qu'est-ce qu'on vous dit en note> // en bas
824 F c'est: vive
825 G vivace
826 F vivace
827 P qu'est-ce que c'est> / une plante vivace
828 F vive
829 G vivace
830 G c'est avec euh des couleurs comme le rouge::
831 F ah parce que c'est le houx qui est rouge
832 P c'est le fruit du houx qui est rouge
833 F les boules rouges
834 G mais le houx c'est vert
835 P voilà / en toute saison / ce sont des plantes / qui sont vertes / pourquoi
836 elles s- il porte ce genre de plantes sur la tombe de sa fille<
837 F parce que ça:
838 F parce que moi
839 P qu'est-ce que ça symbolise encore
840 -F JE SAIS JE SAIS JE SAIS
841 P vas-y vas-y

842 -F Noël
843 Cl [rires]
844 P donc encore une fois / une démonstration euh / de ta bêtise hein>
845 F non mais c'est vrai
846 F la vie
847 F *je sais je sais je sais
848 G l'amou:r
849 F l'éternité
850 F le ver-
851 P oui: / très bien I***
852 G j'allais le dire en plus
853 Cl [rires]
854 G ouais j'allais le dire
855 F ah parce qu'elles sont éternelles
856 P l'é-ter-ni-té // alors l'éternité par rapport à quoi /// chut chut chut
857 Cl [bavardages] (8s)
858 F ça ça ça fane pas
859 P SI ça fane pas< / COMME SON>
860 F amour
861 F amour pour elle
862 P voilà
863 F ça veut dire les fougères aussi ça fane pas alors euh / c'est une plante
864 vivace<
865 G quoi>
866 -F les fougères>
867 P oui oui // très bien
868 F ça veut dire quoi
869 (4s)
870 F j'ai fait une faute d'orthographe<
871 (11s)
872 P alors / ce poème /// quel rôle a-t-il pour Victor Hugo<
873 F [comment>
874 F [pardon madame
875 P quel rôle a-t-il ce poème pour Victor Hugo
876 -F j'ai pas compris la question
877 F hein
878 F un message
879 G un souvenir //
880 P oui oui heu c- / un message>
881 F lui il a dit un souvenir
882 P oui
883 F de se guider / de se dire euh:
884 F *de s'exprimer
885 -F voilà de [s'exprimer
886 P [de se guider>
887 Cl [rires]
888 F ah parce que vous connaissez XXX
889 Cl [rires] (5s)
890 P B***> // S*** DEUX HEURES
891 F mais j'ai rien fait de MAL>

892 P tu t'excites
 893 -F mais je disais guider ses pensées / tout ça / d'extérioriser sa souffrance
 894 F voilà
 895 Cl [bavardages] (5s)
 896 P libérer
 897 G c'est parei:l
 898 P euh: / oui / tu voulais dire quelque chose B***<
 899 F hein
 900 P tu voulais dire quoi
 901 -F c'était sur le texte / mais on l'a dit
 902 G libérer
 903 P quel pouvoir a le poème>
 904 F ah>
 905 F ah:
 906 G il en n'a pas
 907 F ah
 908 F ben: / psychologiquement> / parce qu'après il va devenir fou s'il pense
 909 trop à sa petite sœur<
 910 [sonnerie]
 911 P non c'est vrai il a écrit beaucoup de poèmes euh justement
 912 F décompresser
 913 P décompresser
 914 -F ah voilà
 915 (5s)
 916 P on n'a pas répondu hein / mais bon / demain matin huit heures / neuf
 917 heures

Cours de français pour quatrième avec EANA en intégration

frClord/4/05062012

- 1 P vous sortez / une feuil- votre classeur // une nouvelle feuille simple
2 (9s) chu::t
3 (32s) M*** n'est pas là
4 F non
5 G N***
6 P ah N***
7 (34s)
8 P alors séquence euh:: / nouvelle séquence pour le théâtre (15s)
9 F sept
10 P séquence sept (11s) l'héroïsme /// cornélien (5s) en-tre tirets / étude
11 (5s) de la pièce (5s) de / Cor-nei:lle /// deux-points / Le Cid (52s)
12 objectif / de la séquence (19s) étudier / une / pièce (4s) une pièce
13 classique (10s) les / ressorts / de / la XXX (22s) analyser (32s) oui
14 S***
15 F je pourrais jeter un: papier
16 P comment
17 -F je pourrais jeter un papier s'il vous plaît
18 P non (24s)
19 G madame c'est quoi XXX
20 F *tais-toi
21 G XXX
22 (23s)
23 P lecture cursive // donc vous lirez en plus en complément (16s) euh
24 On ne badine pas avec l'amour
25 G ça veut dire quoi madame badine
26 P [on ne rigole pas avec l'amour
27 F [rigole
28 -G ah / et c'est bien
29 P oui / les élèves aiment beaucoup en général
30 G il est long
31 P non / pas du tout / il est très court
32 G ah
33 G juste ce qu'il faut pour moi
34 P On ne badine pas / j'ai oublié le pas
35 G Le Cid euh
36 P de Alfred de Musset / d'Alfred de Musset // ça vous dit quelque
37 chose monsieur ***
38 G qui euh oui / c'est le poète là
39 F non
40 -G si
41 P c'est pas un poète>
42 G non pas du tout
43 -G mais si
44 P par rapport à: / quelle était la:: / la chérie de Musset //

45 G ah c'est Sand
46 P voilà>
47 -G à chaque fois je m'en rappelle plus
48 P c'est un échange de lettres / c'est un auteur de théâtre aussi / du dix-
49 neuvième siècle cette fois-ci puisque / là on est on va étudier une
50 pièce du dix-septième // de Corneille< / vous prenez Le Cid s'il vous
51 plaît on va rentrer dans le:
52 F *vif du sujet
53 P dans l'œuvre (5s) c'est bon je peux effacer>
54 Cl non::
55 G non XXX
56 (21s)
57 P ça y est> / donc vous tournez la feuille / vous écrivez la date
58 d'aujourd'hui donc cinq juin /// séance un (5s) introduction: (4s)
59 alors vous prenez donc votre: livre en main> (12s) et vous allez
60 répondre aux questions vous allez observer le livre // la la liste des
61 personnages vous allez un peu le parcourir et vous allez répondre à
62 des petites questions
63 F madame
64 P pour nous aider / à rentrer dans l'œuvre
65 -F Madame c'est Alfred de quoi madame
66 P de Musset // tu connais euh:: on l'a fait S***
67 -F je sais plus comment ça s'écrit
68 P M U deux S E T
69 G voilà
70 -F ah c'est vrai
71 (25s)
72 P alors à quel siècle / première question // à quel siècle vous cherchez
73 les informations dans le livre / l'action de la pièce se déroule-t-elle
74 F on l'écrit
75 P oui s'il vous plaît / tout ce que j'écris vous l'écrivez (37s) dans quelle
76 région d'Espagne (12s) se trouve /// Séville (5s) y a quelqu'un qui
77 sait / comme ça>
78 F XXX
79 P quelqu'un sait où se trouve Séville
80 F c'est pas dans le côté de la XXX
81 G c'est en Espagne
82 G Espagne
83 G ben forcément
84 P oui ben merci dans quelle région
85 G au sud
86 G au nord
87 P oui au sud mai::s bon ben vous cherchez hein / chu: ch ch ch (6s)
88 ensuite (6s) alors après avoir regardé bon là c'est vous regardez:: /
89 vous feuillotez le livre / vous essayez de ch- chercher des
90 informations / ensuite / vous regardez la dramatis // dra-ma c'est du
91 latin / personae / je veux / ça s'écrit comme ça< // c'est-à-dire alors
92 G le drame euh
93 F les personnages / la enfin la liste euh
94 P la liste des personnages

95 G oh
 96 P qui se trouve au début du la de la pièce de théâtre / les personnages
 97 de l'action / on travaille sur les personnages de l'action
 98 G y a des XXX dedans
 99 P voilà ben justement grâce à ça tu vas pour dire (4s) à quel milieu
 100 social ils appartiennent la question est / à quel // milieu // social (5s)
 101 les personnages principaux / évidemment /// à quel milieu social les
 102 perso- ah j'ai sauté un mot / les personnages / principaux /
 103 appartiennent / t-ils / y en a qui discutent là-bas> (7s) après /// vous
 104 essayez de: de: de répondre à la- à cette question par un petit schéma:
 105 // quels // personnages (7s) sont amoureux<
 106 F XXX madame dans le schéma
 107 P oui tu sais tu fais euh / je sais pas moi euh Paul euh / euh comme ça
 108 est amoureux de: de Louise / tu vois> // Louise étant la: la / la la fille
 109 de machin qui est amoureux de: / Gilberte
 110 F on va faire un arbre généalogique
 111 P voilà<
 112 -F mais avec des cœurs en plus /
 113 P voilà / sauf que c'est pas un arbre généalogique parce qu'il n'y a pas
 114 de lien de parenté
 115 F ben si
 116 P que des liens d'amour
 117 -F bien si
 118 P une sorte de mais bon / là on parle de tisser des liens d'amour
 119 G un arbre amoureux
 120 P amoureux mais non marié hein amoureux juste / ok> / tu connais le
 121 lien>
 122 F oui
 123 P donc / ils sont amoureux / et surtout de qui /// ça devrait vous plaire
 124 ça / cette petite recherche non>
 125 G non
 126 P non>
 127 -G pas du tout
 128 G pas très passionnant
 129 F c'est que des garçons qui parlent comme ça
 130 (14s)
 131 P lesquels / sont / amants
 132 F on le met dans le schéma ça aussi
 133 (12s)
 134 G c'est quoi dramatis
 135 P alors / je vais vous expliquer / parce que sinon vous allez vous
 136 pouvez pas savoir< /// amoureux et amant
 137 G marié et
 138 P au dix-septième siècle c'est différent
 139 F ah
 140 P chut / être amoureux de quelqu'un // au dix-septième siècle attention
 141 /// c'est / aimer quelqu'un / sans être aimé< / en retour
 142 G XXX
 143 P ÊTRE amant / c'est // aimer quelqu'un / et // ÊTRE aimé de lui / ou
 144 d'elle / je le mets>

145 F non
146 P oui mais peut-être pour toi mais / pour les autres // AMOUREUX
147 C'EST / donc être amoureux attention // non ça a pas trop changé /
148 c'est / aimer // sans être aimé
149 F XXX
150 P forcément / c'est ce qui va se passer pour / un personnage // c'est
151 aimer sans être aimé // et être amants (6s) c'est / aimer / ET / être
152 aimé de façon certaine
153 F ah c'est / enfin si c'est de façon incertaine c'est être amoureux
154 P non parce que là amoureux / euh / de façon certaine y- / dans un- ç-ça
155 marche dans un sens / mais pas forcément dans l'autre / alors que là
156 être amant / ça marche dans un sens / et dans l'autre
157 F d'accord
158 P forcément / chut chut chut chut / et donc tu dis / mon amoureux / ben
159 il va pas forcément t'ai- t'aimer /// je suis amoureuse de lui / il va pas
160 forcément m'aimer / je suis amante / de / de S***
161 Cl [rires]
162 P ben: / on sait qu'il m'aime
163 G ha tu nous caches des choses S***
164 P comment>
165 -G ah tu nous caches ça
166 P je suis l'amante / JE suis l'amante de S*** ça veut dire que
167 S***t'aime de façon certaine et moi JE suis amoureuse de S*** /
168 S*** ne t'aime pas forcément
169 F MOI>
170 P [opine]
171 F ah non mais
172 P tu dis je suis amoureuse de S***
173 G oh M***
174 P BON / donc ça c'est le: le grand drame de la vie hein / parfois on
175 aime euh / on tombe amoureux de quelqu'un et la personne qu'on
176 aime euh
177 G nous aime pas
178 P ne nous aime pas<
179 G hein F***
180 P chut / donc vou:s vous essayez de chercher / lesquels sont amoureux
181 et lesquels sont Amants / vous verrez / les distinctions les s- ça
182 permet de comprendre la pièce aussi /// bon ça suffit / allez
183 G madame cinq questions plus les personnages il faut les
184 P chut / je vais chercher mon Cid
185 G moi je l'ai et je l'ai pas lu [rire]
186 G il y est pas madame
187 P où est-ce qu'il est (9s) chut (6s) bon on- on m'a piqué mon Cid ///
188 c'est pas grave [vous travaillez pas
189 G [vous l'avez pas le Cid
190 P vous pouvez euh travailler s'il vous plaît> / ça tu sais tu peux le
191 laisser chez toi
192 G oui je sais
193 G madame on l'a

194 P alors (37s) alors je vous je passe euh dans les rangs pour vous
195 montrer la carte de l'Espagne // vous écrivez Séville d'accord vous
196 l'écrivez sur votre euh
197 G madame si on a la carte d'Espagne on peut la prendre
198 P oui> / ah oui si vous avez la carte d'Espagne
199 -G c'est ça que je veux dire
200 P [en aparté] sud hein / sud ouest / c'est en Andalousie / là / si vous
201 avez des agendas vous pouvez regarder (6s) [à tous] voilà / c'est
202 l'Andalousie actuelle hein
203 G mais c'est vieux
204 P c'est très beau hein Séville je suis jamais allée mai:s /// il paraît que
205 c'est très joli
206 F madame euh j'ai pas vu
207 P pardon (50s) je vous montre une gravure qui va vous permettre de
208 répondre à la: / à la première question
209 G ah voilà< (4s)
210 P c'est bon / il a déjà existé / le Cid / chut il a réellement existé>
211 F ah c'est un personnage>
212 G c'est un des Don XXX
213 P vOilà / non mais bon / c'est bien J*** / chut (6s) *c'est bon / ça
214 donne une indication (8s) vous avez une indication DANS le texte /
215 et / sur la gravure que je vous montre / pour le siècle / pour l'histoire
216 F le siècle pas la période
217 P oui oui // le siècle /// chut
218 G mais ça pourrait être XXX
219 F et G qui c'est XXX
220 -G tu connais pas (6s)
221 G ah madame demain c'est l'anniversaire de Pierre Corneille
222 P N*** / tu me donneras ton carnet (15s) le siècle [P tourne dans la
223 classe avec le livre] c'est bon > / t'as vu ou pas> / tu as deviné le
224 siècle / ben tu vas le trouver / avec cette gravure-là / avec le paratexte
225 (11s) c'est bon> (20s) chut (23s) là (19s) chu::t [P observe le travail
226 d'une élève – commentaire inaudible 28s] [à tous] donc euh / ça ça
227 de- ça c'est bon> / ça / ça va>
228 F non le A
229 P allez dépêchez-vous
230 G mais on a pas vu le la page pour le: siècle (7s)
231 P tiens
232 G c'est le douzième siècle
233 P onzième
234 G onzième / c'est ça
235 F c'est l'époque médiévale
236 P oui (7s)
237 G madame (5s)
238 F ALLEZ::
239 P deux minutes pour terminer ça hein /// trois minutes // chut [les E
240 travaillent et bavardent : 2mn39s] allez tu veux corriger comment
241 euh
242 F moi s'il vous plaît // madame

243 P M*** // il est trente / allez on y va on corrige // M*** au tableau / tu
 244 prends un un noir
 245 G oui / j'ai levé la main
 246 F à quel siècle la pièce se déroule-t-elle
 247 G euh / au onzième siècle
 248 P oui (11s)
 249 -F dans / dans quelle région d'Espagne se trouve Séville // S***
 250 F Sévil- Sévil- Séville / se trouve / au sud de l'Espagne dans l'actuelle
 251 Andalousie
 252 P très bien / avec un A / oui Andalousie c'est avec un A / c'est très bien
 253 / dans l'actuelle Andalousie parce que / à cette époque ça n'existait
 254 pas l'Andalousie hein
 255 F un E (14s)
 256 F à quel milieu social les personnages principaux appartiennent-ils ///
 257 R***
 258 G euh les personnages principaux appartiennent à la noblesse (9s)
 259 -F quels personnages sont amoureux de qui lesquels sont amants ///
 260 S*** / S***>
 261 G euh amant euh y a Don Rodrigue et Chimène (4s) [et amou
 262 P [tu peux te tenir
 263 correctement s'il te plaît
 264 F madame XXX
 265 -F et amoureux y a qui / Don Sanche et euh Chimène (15s)
 266 F pourquoi Sanche il est XXX
 267 -F mais parce que là / ça veut dire que là ils sont amants et là ben il est
 268 tout seul // là / Don Rodri- Don Rodrigue il est amant de Chimène et
 269 Chimène elle est amante de Don Rodrigue / et Don: euh Sanche il est
 270 amoureux de Chimène mais Chimène elle l'aime pas
 271 P très bien
 272 -F c'est pour ça qu'on fait une flèche parce q-
 273 P une flèche en sens unique et::
 274 -F là si y a une flèche double
 275 P je pense que c'est pas précisé dans la: / dans la liste des personnages /
 276 mais tu peux mettre que / l'Infante
 277 F comment on écrit
 278 P qui est euh amoureuse de
 279 G sa prof de français
 280 P n'importe quoi hein de Rodrigue (4s) L'infante est amoureuse / de /
 281 euh / Rodrigue
 282 F là t'as mis amant
 283 G ça fait trois trucs
 284 P DONC RODRIGUE N'AIME PAS L'INFANTE / ET::
 285 G il aime Chimène
 286 G mais non::
 287 P ET CHIMÈNE N'AIME PAS / DON SANCHE
 288 G elle aime euh l'autre
 289 P elle aime Rodrigue / chut // c'est bon> / ah oui (4s) alors vous prenez
 290 donc le livre on va commencer la lecture maintenant> / qu'on qu'on
 291 a de petits repères / sur la pièce (12s) euh tu te mets avec euh M***
 292 G B***

293 P B*** / voilà / prêtez-le là:: / qui n'a pas de livre
 294 G moi
 295 P J*** t'as / ça c'est XXX / A*** / S*** c'est bon
 296 F ouais
 297 P on y va> / premier /// acte un scène un
 298 F qui
 299 P alors Chimène / qui veut faire la belle Chimène
 300 G moi
 301 P N***>
 302 F c'est un garçon
 303 Cl [rires]
 304 P non / une fille peut-être non quand même
 305 G ben elle dit XXX
 306 P quoique au théâtre on peut tout jouer hein
 307 G R*** tu peux y aller
 308 P N*** tu fais Chimène>
 309 G ben si y a personne qui veut le jouer:
 310 P très bien / Elvire
 311 G Elle et Vire
 312 G c'est une fille ça
 313 Cl [rires]
 314 P S*** tu fais Elvire
 315 F mais je sais pas lire madame
 316 P la Gouvernante / de Chimène / alors
 317 G XXX
 318 P chut / n'oubliez pas vous êtes filmés / on y va
 319 G Elvire / m'as-tu fait un ra-
 320 P non alors euh // au théâtre N*** // on ne dit pas les noms des
 321 personnages avant de parler / excuse-moi
 322 -G non mais c'est marqué
 323 P vas-y Chimène / allez
 324 -G m'as-tu fait un rapport bien sincère / ne déguises-tu rien de ce que: a
 325 dit mon père
 326 F tous mes sens à moi-même en sont encore charmés / il estime
 327 Rodrigue autant que vous l'aimez / et si je ne m'abuse à lire dans son
 328 âme / il vous commandera de répondre à sa flamme<
 329 -G dis-moi donc je te prie une seconde fois / ce qui te fait juger qu'il
 330 approuve mon choix / apprends-moi de nouveau quel espoir j'en dois
 331 prendre / un si charmant discours / ne se peut trop entendre / tu ne
 332 peux trop promettre aux feux de notre amour / la douce liberté de se
 333 montrer au jour
 334 P *page dix-sept / allez vous mettre au milieu va
 335 G madame c'est qui Le Cid
 336 P au milieu
 337 F c'est qui Le Cid madame
 338 F c'est quoi Le Cid
 339 F c'est le chevalier là
 340 P B*** / à toi / Le Cid
 341 G c'est un nom / du livre
 342 G c'est le nom du livre

343 P c'est le nom du livre / tu lui as dit XXX allez / on y va
344 G que t'a-t-il répondu sur la secrète brigue / que font auprès de toi don
345 S-
346 P don Sanche
347 -G et don Rodrigue / n'as-tu point trop fait voir quelle inégalité / entre
348 ces deux amants m'empêche d'un côté
349 F me pENche
350 -G me penche d'un côté
351 P Elvire FORT
352 -F non, j'ai peint votre cœur dans une indifférence / qui n'enfle d'aucun
353 d'eux ni détruit l'espérance / et sans les voir d'un œil trop sévère ou
354 trop doux / attend l'ordre d'un père à choisir un époux / ce respect l'a
355 ravi sa bouche et son visage / m'en ont donné sur l'heure un digne
356 témoignage / et puisqu'il vous en faut encore un récit / d'eux d'eux /
357 voici d'eux et de vous ce qu'en hâte il m'a dit / elle est dans le devoir
358 / tous deux sont dignes d'elle / tous deux formés d'un sang noble /
359 vaillants / fidèles / jeunes / mais qui font lire aisément dans leurs
360 yeux / l'éclatante vertu / de leurs braves aïeux / don Rodrigue surtout
361 n'a trait en son visage / qui d'un homme de cœur / ne soit la haute
362 image // et sort d'une maison si féconde en guerriers / qu'ils y
363 prennent naissance au milieu des lauriers / la valeur de son père / en
364 son temps sans pareille / tant qu'a duré sa force / a passé pour
365 merveille / ses rides sur son front ont gravé ses exploits / et nous
366 disent encore ce qu'il fut autrefois / je me promets du- je me promets
367 du fils ce que j'ai vu du père / et ma fille en un mot / peut l'aimer et
368 me plaire / il allait au conseil dont l'heure qui pressait / a tranché ce
369 discours qu'à peine il commençait / mais à ce peu de mots je crois
370 que sa pensée / entre vos deux amants / n'est pas fort balancée // le
371 roi doit à son fils élire un gouverneur / et c'est l- / et c'est lui que
372 regarde un tel degré d'honneur / ce choix n'est pas douteux / et sa
373 rare vaillance / ne peut souffrir qu'on craigne / aucune concurrence /
374 comme ses [zo] comme ses / hauts exploits le rendent sans égal /
375 dans un espoir si juste / il sera sans rival / et puisque don Rodrigue a
376 résolu son père / au sortir du conseil à prononcer l'a- / à proposer
377 l'affaire / je vous laisse à juger / s'il prendra bien son temps / et si
378 tous vos désirs / seront bientôt contents
379 -G il semble toutefois que mon âme troublée / refuse cette joie et s'en
380 trouve a- accablée / un moment donne au sort des visages divers / et
381 dans ce grand bonheur je crains un grand / revers
382 -F vous verrez cette crainte heureusement déçue
383 -G allons quoi qu'il en soit en attendre l'issue
384 P l'Infante qui fait l'Infante ///
385 [un G lève le doigt]
386 P oui< / le page /// V***>
387 -G non non je fais pas la femme
388 Cl [rires]
389 Eana [montre sa gorge] *je peux pas j'ai mal
390 P J*** / le page> / E*** (4s) allez:>
391 G XXX
392 P M*** // c'est toi // pAge allez

393 F l'Infante
 394 P l'Infante>
 395 G madame l'Infante c'est une jeune fille
 396 P oui
 397 -G [prenant une voix aigüe] page
 398 Cl [rires]
 399 P hé ben oui> c'est bien
 400 G page allez avertir Chimène de ma part / qu'aujourd'hui pour me voir
 401 elle attend un peu tard /// et que mon amitié se plaint de ma- de sa
 402 paresse (4s)
 403 F madame chaque jour même désir vous presse / et dans son entretien
 404 je vous vois chaque jour / demander à quel point se trouve son amour
 405 ///
 406 -G mais non / madame il faut pas qu'ils rigolent sinon je peux pas /// ce
 407 n'est pas sans sujet / je l'ai presque forcé / à recevoir les traits / dont
 408 son âme est blessée / elle aime don Rodrigue / et le tient de sa main
 409 Cl [rires]
 410 P et le tient de ma main
 411 -G et le tient de ma main / et par // et par moi don Rodrigue / a vaincu /
 412 son dédain // ainsi de c- / ainsi de ces amants / ayant formé les
 413 chaînes / je dois prendre intérêt / à voir finir leurs peines
 414 -F madame / toutefois parmi leurs bons succès / vous montrez un
 415 chagrin qui va jusqu'à l'excès / cet amour / qui tous deux les comble
 416 d'allégresse / fait-il de ce grand cœur / la profonde tristesse / et ce
 417 grand intérêt / que vous prenez pour eux / vous rend-il malheureuse /
 418 alors qu'ils sont heureux> / mais je vais trop av- / mais je vais trop
 419 avant / et deviens indiscrete
 420 -G ma tristesse redouble / à la tenir secrète / écoute écoute / enfin
 421 comme j'ai combattu / écoute quels assauts
 422 P hé vous faites les liaisons là s'il vous plaît
 423 F quels [za] assauts
 424 (4s)
 425 -G quels [za] assauts / brave encore ma vertu / l'amour / est un tyran /
 426 qui qui n'épargne personne
 427 P ha / c'est beau:
 428 -G ce jeune cavalier / cet amant que je donne / je l'aime
 429 -F vous l'aimez
 430 -G c'est pas pour de vrai hein
 431 Cl [rires]
 432 -G mets la main sur mon cœur / et vois comme il se trouble / au nom de
 433 mon- / au nom de son vainqueur / comme il le reconnaît
 434 P l'Infante / qui aimes-tu (4s)
 435 -G [voie brisée] Rodrigue hm
 436 Cl [rires]
 437 P oui c'est ça
 438 -F pardonnez-moi madame / si je sors du respect / pour blâmer cette
 439 flamme / une grande princesse / à ce point s'oublier / que d'admettre
 440 en son cœur / un simple cavalier / et que dirait le roi / que dirait la
 441 Castille / vous souvient-il encore de ce qu- / de ce qui vous êtes fille
 442 G ho là là

443 P de qui vous êtes fille
444 -G oh là là
445 F bon c'est bon
446 -G il m'en souvient si bien / que j'é- que j'étendrai
447 P j'é-pan-drai
448 -G que j'épandrai mon sang
449 P que j'épandrai
450 -G j'épandrai mon sang / avant que je m'abaisse à d- / à démentir mon
451 rang / je te répondrais bien que dans les belles âmes / le seul mérite /
452 a droit / de produire des flammes / et si ma
453 P mais tu peux mettre un peu plus de::: de sentiment là
454 Cl [bavardages : 3s]
455 F ma passion cherchait
456 Cl [rires : 3s]
457 P mille exemples fameux
458 -G et si ma passion cherchait à s'excuser / mille exemples fameux
459 pourraient l'autoriser / mais je n'en veux point suivre où ma gloire
460 s'engage / la surprise des sens n'abat / point / mon courage / et je me
461 dis toujours qu'étant fille de roi / tout autre qu'un monarque est /
462 indigne de moi
463 P quand je vis que mon cœur ne se pouvait défendre / moi-même je
464 donnai ce que je n'osais prendre / je mis au lieu de moi Chimène en
465 ses liens / et j'allumai leurs feux / pour éteindre les miens / ne
466 t'étonne donc plus si mon âme gênée / avec impatience a- attend leur
467 hyménée / tu vois que mon repos en dépend aujourd'hui / si l'amour
468 vit d'espoir il périt avec lui / c'est un feu qui s'éteint / faute de
469 nourriture / et malgré la rigueur de ma triste aventure / si Chimène a
470 jamais Rodrigue pour mari / mon espérance est morte / et mon esprit
471 guéri / je souffre cependant un tourment incroyable / jusques à cet
472 hymen Rodrigue m'est aimable / je travaille à le perdre / et le perds à
473 regret / et de là prend son cours mon déplaisir secret / je vois avec
474 chagrin que l'amour / me contraigne / à pousser des soupirs pour ce
475 que je dédaigne / je sens en deux partis mon esprit divisé / si mon
476 courage est haut / mon cœur est embrasé / cet hymen m'est fatal / je
477 le crains et souhaite / je n'ose en espérer qu'une joie imparfaite / ma
478 gloire et mon amour ont pour moi tant d'appas / que je meurs s'il
479 s'achève / ou ne s'achève pas
480 -F madame / après cela je n'ai rien à vous dire / sinon que de vos maux /
481 avec vous je soupire / je vous blâmais tantôt / je vous plains à présent
482 / mais puisque dans un mal si doux et si cuisant / votre vertu combat /
483 et son charme et sa force / en repousse l'assaut / et rejette l'amorce /
484 en rejette l'amorce / elle rendra le calme à vos esprits flottants /
485 espérez donc tout d'elle / et du secours du temps / espérez tout du ciel
486 / il a trop de justice / pour laisser la vertu / dans un si long supplice
487 P ma plus douce espérance est de perdre l'espoir
488 F par vos commandements Chimène vient vous / vous vient voir
489 P allez l'entretenir en cette galerie
490 F voulez-vous demeurer / dedans la rêverie
491 P NON / je veux seulement malgré mon déplaisir remettre mon visage
492 un peu plus à loisir / je vous suis / juste ciel / d'où j'attends mon

493 remède / mets enfin quelque borne au mal qui me possède / assure
 494 mon repos assure mon honneur / dans le bonheur d'autrui je cherche
 495 mon bonheur / cet hyménée à trois également importe / rends son
 496 effet plus prompt / ou mon âme plus forte / d'un lien conjugal joindre
 497 ces deux amants / c'est briser tous mes fers et finir mes tourments /
 498 mais je tarde un peu trop / allons trouver Chimène / et par son
 499 entretien soulager notre peine / alors attention c'est notre scène / la
 500 scène que nous allons étudier // donc acte un scène trois // on y va / le
 501 comte et don Diègue
 502 G mais pourquoi c'est pas
 503 P oui alors justement / la première lec- lecture comme ça / y a:: je sais
 504 plus S*** qui m'avait dit / ou quelqu'un / que c'était / c'était difficile
 505 à lire parce que c'était des>
 506 G rimes
 507 G des vers
 508 P ça rime / vous l'avez vu / et: à première vue / à votre avis quel est le:
 509 le MÈTRE utilisé
 510 G alexandrin
 511 P oui oui / vous voyez que: // ça vient tout seul / ce sont des
 512 alexandrins // alors première scène / qu'on étudie c'est la scène trois
 513 de l'acte un / alors à la suite de ça vous mettez // on va lentement
 514 parce que sinon XXX va être un peu: / perdu
 515 G *quelle heure est-il s'il te plaît
 516 F quarante-six
 517 P heu moins le quart je crois / on met en place / on lit et (14s) séance //
 518 deux / donc lecture analytique de la scène / trois / acte / un
 519 G XXX
 520 P hé oui / par contre euh on peut faire deux séances en une heure /
 521 enfin là: on la fera demain la séance là c'est la mise en place (52s)
 522 allez on y va /// qui fait le comte // M***> /// et:: Jo***
 523 (22s)
 524 F enfin vous l'emportez / et la faveur du roi / vous élève en un rang qui
 525 n'était dû qu'à moi / il vous fait gouverneur du prince de Castille
 526 G cette marque d'honneur / qu'il met dans ma famille / montre à tous
 527 qu'il est juste / et fait connaître assez / qu'il sait récompenser les
 528 services passés
 529 -F pour grands que soient les rois / ils sont ce que nous sommes / ils
 530 peuvent se tromper / comme les autres [zo] hommes / comme les
 531 autres hommes / et ce choix sert de preuve / à tous les courtisans /
 532 qu'ils savent mal payer / les services présents
 533 -G ne parlons plus d'un choix / dont votre esprit s'irrite / la faveur l'a
 534 plus / l'a pu faire / autant que le mérite / mais on dit ce respect / au
 535 pouvoir absolu / de n'examiner rien / quand un rien / quand un roi /
 536 l'a voulu / à l'honneur qu'il m'a fait / ajoutez-en un autre / joignons
 537 d'un sacré nœud / ma maison / à la vôtre / vous n'avez qu'une fille / et
 538 moi je n'ai qu'un fils / leur hymen / nous peut rendre / à jamais / plus
 539 qu'amis / faites-nous cette grâce / et l'acceptez pour gendre ///
 540 F * le comte
 541 -F à des partis plus hauts ce beau fils doit prétendre / et le nouvel éclat
 542 de votre dignité / lui doit enfler le cœur d'une autre vanité / exercez-la

543 monsieur et gouvernez le prince / montrez-lui comme il faut régir une
544 province / faire trembler partout les peuples sous la loi / remplir les
545 bons d'amour et les méchants d'effroi / joignez à ces vertus celles
546 d'un capitaine / montrez-lui comme il faut s'endurcir à la peine / dans
547 le métier de Mars se rendre sans égal / passer les jours en- / passer les
548 jours entiers et les nuits à cheval / reposer / tout armé / forcer une
549 muraille / et ne devoir qu'à soi le gain d'une bataille / instruisez-le
550 d'exemple et rendez-le parfait / expliquant à ses yeux vos leçons par
551 l'effet
552 -G pour s'instruire d'exemple / en dépit de l'envie / il lira seulement /
553 l'histoire de ma vie / là / dans un long tissu de belles actions / il verra
554 comme il faut / dompter des nations / attaquer une place / ordonner
555 une armée / et sur de grands exploits / bât- / bâtir sa renommée
556 -F les exemples vivants / sont d'un autre pouvoir / un prince dans un
557 livre / apprend mal son devoir / et qu'a fait- / et qu'a fait après tout ce
558 grand nombre d'années / que ne puisse égaler / une de mes journées /
559 si vous fûtes vaillant / je le suis aujourd'hui / et ce bras du royaume /
560 est le plus ferme appui // Grenade et l'Aragon / tremblent quand ce
561 fer brille / mon nom sert de rempart / à toute la Castille / sans moi
562 vous passeriez bientôt sous d'autres lois / et vous auriez bientôt vos
563 ennemis pour rois / chaque jour / chaque instant / pour rehausser ma
564 gloire / met lauriers sur lauriers / victoire sur victoire / le prince à
565 mes côtés / ferait dans les combats / l'essai de son courage / et
566 l'ombre de mon bras / il apprendrait à vaincre en me regardant faire /
567 et pour répondre en hâte à son grand caractère / il verrait<
568 -G je le sais / vous servez bien le roi / je vous ai vu combattre et
569 commander s- / sous moi / quand l'âge dans mes nerfs / a fait couler
570 sa glace / votre rare valeur / a bien rempli ma place / enfin / pour
571 pour épargner les discours superflus / vous êtes aujourd'hui / ce
572 qu'autef- / ce qu'autrefois je fus / vous voyez toutefois / qu'en cette
573 concurrence / un monarque entre nous / met quelque différence
574 -F ce que je méritais / vous l'avez emporté
575 -G qui l'a gagné sur vous l'avait mieux mérité
576 -F qui peut mieux l'exercer / en est bien le plus digne / en est bien le
577 plus digne
578 -G en être refusé / n'est pas un bon signe
579 -F vous l'avez eu par brigue / étant vieux courtisan
580 -G l'éclat de mes [zo] hauts faits / fut mon seul partisan
581 -F parlons-en mieux / le roi fait honneur à votre âge
582 -G le roi / quand il / quand il en fait / le mesure au courage
583 -F et par là cet honneur n'était dû qu'à mon bras
584 -G qui n'a pu l'obtenir ne l- / ne le méritait pas
585 -F ne le méritait pas> / moi>
586 -G vous
587 P non
588 -G vous
589 P moi
590 -F ton impudence / téméraire vieillard / aura sa récompense
591 P stop stop stop // alors / qu'est-ce qui se passe // allez une mi- une
592 minute et vous rangez vos affaires

593 F y a une dispute non>
 594 P voilà il se disputent / QUI se dispute / donc déjà qu'est-ce qu'on
 595 apprend au tout début de l'acte un /// euh:: / Chimène
 596 F Chimène aime Rodrigue
 597 P voilà / Chimène aime Rodrigue / Rodrigue aime Chimène donc /
 598 qu'est-ce qu'on apprend / qu'il vont se>
 599 Cl marier
 600 P marier / ensuite
 601 G *elle va faire de lui son amant
 602 P qu'est-ce qui se passe dans / attention parce que / c'est::: à partir de
 603 là que tou- toute l'histoire va:: commencer / cette scène-là / qu'est-ce
 604 qui se passe alors S*** a dit ils se disputent // pourquoi euh V***< /
 605 pourquoi ils se disputent euh: le père de Chimène et le père de
 606 Rodrigue
 607 [Eana ne répond pas]
 608 P don Diègue et le Comte // pourquoi se disputent-ils / et::: d'ailleurs il
 609 lui donne un soufflet qu'est-ce que c'est>
 610 F c'est une XXX
 611 P non [rire]
 612 F et un soufflet c'est pas ce qu'on met sur
 613 G c'est une claque
 614 P une gifle // un soufflet c'est une gifle hein // donc pourquoi se
 615 disputent-ils
 616 F parce qu'ils ne veulent pas qu'ils se marient non>
 617 P pas du tout
 618 -F non c'est pas ça
 619 P chut ///
 620 G non euh ils XXX marier mais c'est pas ça
 621 F XXX et après euh
 622 P qu'est-ce qu'il est décidé là qu'est-ce qui va / qu'est-ce qui qui
 623 qu'est-ce qui se passe entre les deux / c'est-
 624 G XXX
 625 F y a des tensions non>
 626 P pourquoi
 627 G par le roi
 628 G pour avoir le droit de:
 629 P alors qui a été désigné pour euh / par le roi / pour gouverner
 630 [sonnerie] DEMAIN::
 631

TRANSCRIPTION DES COURS D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Cours de géographie pour UPE2A

hgCla/03062013

- 1 P allez (5s) aujourd'hui c'est une journée un peu spéciale vous avez vu
2 qu'il a madame F*** qui est avec nous
- 3 Cl [rires]
- 4 P hein / pour euh observer euh voir regarder euh la classe Eana / en
5 cours d'histoire / et géographie / voilà parce que: elle vous connaît
6 bien en cours de français> / mais en cours d'histoire elle vous connaît
7 pas bien bon elle va / venir / elle est là d'ailleurs / vous regarder
- 8 F on peut ranger XXX
- 9 P oui vous pouvez ranger (5s) ça sera l'occasion aussi de voir vos
10 progrès< // excusez-moi prendre un peu de temps pour l'appel //
11 voi:là / ok (4s) tu peux distribuer à tes camarades s'il te plaît / voilà
12 (8s) alors vous avez une grande vous voyez il est en train de vous
13 distribuer une grande feuille / la dernière fois on avait travaillé euh
14 An*** sur quelle ville / tu te rappelles / t'étais pas là> // quelle était
15 la ville sur laquelle nous avons travaillé:
- 16 Cl Paris
- 17 P Paris / hein on a étudié un petit peu comment ça fonctionnait /
18 quelques monuments: / et là on va changer com-plè-tement / euh
19 d'endroit / parce que vous avez / une activité sur la ville de New
20 York / A*** New York ça se situe dans quel pays
- 21 G les États-Unis
- 22 P voilà hein normalement c'est la ville de D*** / heu de S- comment
23 elle s'appelait euh S*** ici New York City bon ils sont pas là
24 aujourd'hui c'est dommage / on va donc travailler sur la ville de New
25 York ok> / alors je vais allumer tout ça / on va se lancer
- 26 Ob moi aussi j'en veux bien une
- 27 P Ah madame F*** aussi tu lui donnes une s'il te plaît // allez // voilà
28 ça va marcher / merci: // donc euh normalement XXX absence /
29 personne XXX P*** XXX il est pas sur la liste El***> Ha si El***/
30 voilà /// ok // alors / votre livre regardez y a des pages sur l'activité je
31 vous ai donné des numéros de PAGES / hein G*** / page deux cent
32 soixante-trois donc vous prenez le livre des sixièmes et vous l'ouvrez
33 page deux cent soixante-trois
- 34 (5s)
- 35 F quelle page monsieur
- 36 P c'est marqué sur la / feuille regarde bien
- 37 G deux cent soixante-trois
- 38 P voilà mais ça y est je l'ai déjà dit c'est pas la peine de lui dire / voilà
39 /// alors vous allez voir que New York c'est TRÈS différent de Paris /
40 hein / la / PHOTOGRAPHIE que vous avez là / en gros plan / c'est la
41 même que vous avez au début / de votre activité / ce n'est qu'une
42 PETITE partie de la ville de New York /// on appelle ça un
43 quartier< // un quartier> / c'est une partie d'une ville par exemple à
44 B*** il y a un quartier peut-être certains y habitent / des M*** / y en

45 a qui habitent au quartier des M***> / non> / B*** ben voilà tu
46 habites dans le quartier des M***< / y a le quartier du T*** //
47 quelqu'un habite au T***>
48 G moi
49 P voilà Br*** / très bien / bon voilà y a des quartiers< / tous les
50 quartiers forment la ville / alors bien sûr New York c'est beaucoup
51 plus grand / vous savez / que B*** / alors ici vous avez UN premier
52 quartier / euh première chose d'abord vous le savez peut-être> / c'est
53 aux États-Unis / mais c'est aussi au bord de QUEL océan New
54 York< / on les a placé sur une: Carte la dernière fois les villes qu'on
55 va étudier< / Le Caire / Paris / et New York / Ge*** / c'est au bord
56 de quel océan / New York // tu ne sais pas> / non> / A*** le sait /
57 G*** /// ha c'est pas marqué là tu vois un peu là le début / mais y a
58 pas écrit le nom de l'océan dans l'eau hein / alors A***
59 G l'océan Atlantique
60 P l'océan A-tlan-tique / regardez / on va revenir un peu en arrière / on
61 avait regardé la dernière fois cette petite carte / allez on laisse tomber
62 / allez allez on accélère /// vous vous rappelez de cette petite carte
63 G oui
64 P voilà / on avait situé les villes que nous allions étudier / donc on voit
65 ici / bon vous connaissez hein maintenant cette: / carte du monde / on
66 l'a / travaillée travaillée retravaillée donc nous sommes au bord de
67 l'océan / Atlantique / aux États-Unis / sur le continent / tiens on va
68 demander à Ch*** / comment s'appelle ce con-ti-ment> / ici / An***
69 / A*** pardon
70 G Américain
71 P oui c'est le continent américain // tu le sais ça> / hein oui le continent
72 américain / alors là aussi vous avez New York c'est la même chose
73 regardez hein sur votre photo euh / c'est ce quartier-là qu'on va
74 d'abord étudier mais New York c'est tou:t ce qui est autour / surtout
75 de ce côté-là / donc c'est une très très grande ville / ok> / ALORS
76 première chose (8s) à quoi regardez la première question que je vous
77 ai posée euh qui veut la lire / B*** peut-être sur l'activité / quelle est
78 la première question alors ça c'est / le titre de l'activité> / les
79 questions sont là question un vas-y
80 F comment sont les immeubles / bâtiments de New York
81 P voilà / comment sont les immeubles / les bâtiments / quels sont
82 comment peut-on les décrire / à quoi ressemblent-ils // avec des mots
83 simples / M*** / à quoi ça ressemble est-ce que ce sont les mêmes
84 euh immeubles les mêmes bâtiments qu'à B*** / qu'est-ce que tu
85 peux dire sur ces immeubles-là (4s) des mots euh ils sont comment
86 ils sont petits ils sont grands ///
87 G ils sont grands
88 P ils sont grands / oui / mais encore qu'est-ce qu'on peut dire d'autre à
89 part qu'ils sont grands / R*** (10s) vous connaissez le mot étage
90 Cl oui
91 P ah alors est-ce qu'on peut pas faire une petite phrase / avec le mot
92 étage / H*** par exemple / y a quoi trois étages> quatre étages> à ton
93 avis / qu'est-ce que tu peux dire //
94 G cinquante

95 P combien
 96 -G cinquante
 97 P ah oui cinquante oui / peut-être plus>
 98 F beaucoup d'étages
 99 P il y a beaucoup d'étages> / voilà> / c'est facile à dire> / ce sont de
 100 grands / bâtiments / il y a beaucoup d'étages / est-ce que vous savez
 101 comment on les appelle // ces grands bâtiments
 102 F euh les gratte-ciel
 103 P ah très bien donc en français on dit les gratte-ciel / excellent / gratte-
 104 ciel / je vous l'avais plus ou moins dit la dernière fois déjà hein c'est
 105 un / c'est une expression / euh gratter ça veut dire quoi B***
 106 F gratter
 107 P gratter se gratter // An*** // vas-y mi- mime-nous
 108 F [F fait le geste]
 109 P voilà gratter se gratter / d'accord> / et donc là ces bâtiments sont
 110 tellement hauts qu'on dit qu'ils grattent le ciel / c'est pas vrai hein
 111 Cl [sourires]
 112 P mais c'est une expression / voilà donc en français on appelle ces
 113 grandes tours hein euh on va voir un autre logiciel où avec cinquante
 114 quatre-vingt quatre-vingt-dix parfois plus d'étages / voilà ils sont
 115 tellement hauts / à New York / dans le cENtre de New York / qu'on
 116 appelle ça des gratte / ciel / ok / alors à B*- à M*** est-ce qu' y a pas
 117 un peu comme des gratte-ciel
 118 G un
 119 P aujourd'hui
 120 G un
 121 P pas beaucoup peut-être oui
 122 -G deux
 123 P deux hein c'est des grandes tours / que vous voyez à M*** par
 124 exemple à: côté du T*** ils sont en train de construire la tour / O***
 125 G ah oui
 126 P hein on peut dire que c'est un petit gratte-ciel / un petit hein> / mais
 127 c'est un peu comme ça / d'accord> / très bien / alors / on va euh /
 128 dans l'activité on va l'écrire> ce que vous m'avez dit là XXX régler
 129 le volume voilà (6s) alors qu'est-ce qu'on a dit / ils sont grands / y a
 130 beaucoup d'étages / alors qui peut venir en écrire / euh sur ces
 131 quelques lignes / une ou deux phrases en français hein tranquille /
 132 pour euh remettre tout ce qu'on a dit / ils sont grands les immeubles
 133 tu veux tenter> / A***> alors XXX aujourd'hui hein / alors tu choisis
 134 la couleur que tu veux tiens écris en rouge / allez / fais-moi des
 135 phrases
 136 G les immeubles
 137 P oui: / on attend avant de copier ce que dit euh ce qu'écrit A*** on
 138 attend le feu vert hein on attend que je dise ok hein (5s)
 139 -G sont grands
 140 P oui / on va- // peut-être mettre un autre mot que grands /
 141 -G [gégan]
 142 P géants>
 143 Cl [sourires]
 144 P non / pas géants / euh / on va dire que TOI tu es grand

145 -G haut
146 P mais là on parle d'un bâtiment / donc on va mettre
147 -G haut
148 P haut / voilà très bien / donc les bâtiments sont hauts en hauteur ///
149 alors
150 -G et // beaucoup d'immeubles
151 P et: remet-le le sujet et ils // qu'est-ce qu'on peut dire
152 -G XXX
153 P alors il y a mais euh oui il y a ou ils / ils ont hein ils ont / ils ont / pas
154 ils sont / ils ont / avoir le verbe avoir
155 -G ah
156 P ils ont /// non pas ils vont / ils ont / ils / avoir / j'ai tu as / il a // IAIsse
157 / [c'est bon
158 Cl [rires
159 P stop / il veut absolument mettre une lettre lui hein Allez / ils ont
160 -G beaucoup d'immeubles /
161 P pas immeuble
162 Cl étages
163 F euh appartements
164 P écris déjà beaucoup déjà savoir l'écrire c'est très bien // j'en ai pas
165 mal là en troisième qui savent pas l'écrire / pardon>
166 F beaucoup de gratte-ciel
167 P alors ça le mot gratte-ciel on va le mettre après
168 G [gratte-ciel
169 P ils ont beaucoup de quoi
170 -G euh: étages
171 P d'étages / voilà / il reste deux lignes encore on va pouvoir mettre
172 autre chose // beaucoup y a une faute là et une faute là< / ils sont
173 hauts donc tu mets un s
174 -G ah
175 P hein et ils sont beaucoup b / e-a-u
176 F monsieur //
177 P oui
178 -F c'est beaucoup d'étages
179 P d'étages / et ben il va corriger / il va corriger / c'est pas grave (4s)
180 d'étages (6s) c'est difficile
181 -G hum hum
182 P là tu mets un b comme tout à l'heure tu changes pas c'était bien / et
183 d'étages comme ça / c'est parfait / stop quelqu'un d'autre / allez il
184 reste deux lignes / deux lignes pour euh dire comment> on appelle
185 ces / HAUTS immeubles avec beaucoup d'étages / oui
186 G ils sont / aussi beaucoup proches
187 P ah ils sont très proches>
188 -G oui
189 P ah c'est BIEN ça< / oui c'est très serré tu as remarqué tu as tout à fait
190 raison / les euh immeubles / les bâtiments sont très serrés< oui< / on
191 va peut-être le mettre / alors euh ils sont beaucoup proches non on va
192 mettre / ils sont
193 -G plus ou moins

194 P ils sont proches / tout simplement / alors on va le mettre ici / ILS //
195 sont // proches /// deux-points // on / les / appelle (6s) alors comment
196 on les appelle euh:: / P*** par exemple tu te rappelles> / comment on
197 les appelle ces grands immeubles
198 F euh gratte-ciel
199 P des gratte-ciel / voilà (5s) gratte-ciel y a pas de s / c'est normal / on
200 les appelle des gratte-ciel // alors on va aller se se balader un petit
201 peu dans euh dès que vous avez fini dans ces gratte-ciel / que vous:
202 pour que vous voyez bien la hauteur des bâtiments et c'est vrai il a
203 tout à fait raison J*** qui sont tous très serrés / c'est une très bonne
204 observation /// là j'attends parce que faut que vous copieiez ça:
205 (10s)
206 P y a c'est quoi que t'a:s que tu as écrit là> / c'est un t ça> /// gra- //
207 c'est deux t / gratteu teu / deux T / pas grasse-ciel // voilà / deux t //
208 allez on va tenter de voir ça: autrement euh:: ben on va passer par là /
209 euh (5s) voilà (4s) nous on travaille beaucoup euh: vous vous
210 rappelez le logiciel c'est Google earth / hein on l'a beaucoup travaillé
211 sur l- sur l'ordinateur / ben là y en a un nouveau vous allez voir il est
212 pas mal celui-là / on va taper heu:: New York // ça nous permet / de
213 bien regarder la ville vous allez voir / New York / vue d'ensemble /
214 vue d'ensemble // voilà // et on va zoomer on va enlever les (4s) voilà
215 / on s'approche // de New York /// on va un petit peu / voilà / petit à
216 petit / on va regarder la photo hein / vous allez voir // voilà ça
217 commence / petit à petit / peux-tu m'éteindre euh s'il te plaît // euh /
218 la lumière / voilà / petit à petit on on va s'approcher mais on est assez
219 proche déjà / donc là ce quartier ici / ben on les voit bien là les gratte-
220 ciel / des fois on appelle ça également des building / ça c'est le mot
221 un peu anglais donc on les voit ici / et comme a dit votre camarade ils
222 sont très serrés / très proches les uns des autres / et ils sont / très
223 hauts alors on va / plonger encore / zoomer pour s'apercevoir (5s) de
224 la hauteur / peut-être on va changer voilà ça va devenir net / laisser le
225 temps / voilà hein est-ce que vous le voyez bien là
226 Cl oui
227 P ils sont tous différents hein euh certains on dirait des gros rectangles /
228 euh d'autres des cubes / euh certains ont un toit pointu / comme
229 celui-ci donc on voit bien euh ce euh quartier / où il y a
230 essentiellement / des / gratte-ciel / alors / il a un nom ce quartier / il a
231 un nom / regardez sous la photo du livre / et c'est la deuxième
232 question / comment > / appelle-t-on / en français / mais également en
233 anglais / parce que en quand on l'étudie en sixième on apprend le
234 mot en anglais également hein l'expression anglaise / américaine /
235 comment / appelle-t-on / ce genre / de quartier / euh ici / à New York
236 / allez regardez c'est marqué quelque part euh dans votre livre vous
237 voyez suffisamment [clair
238 G [ghetto
239 P comment ce n'est pas un ghetto / alors on GARde le pour plus tard
240 G*** le mot ghetto on le trouvera un peu plus tard / regarde dans ton
241 livre> // regarde dans ton livre> / regarde sous l'image> /// peut-être
242 on peut s'approcher encore hein (5s) alors A*** a trouvé: / R***< /

243 comment appelle-t-on ce genre de quartier regarde ce qu'il y a
 244 marqué SOUS la photo
 245 G ah
 246 P ah / Ge*** / comment ça s'appelle ce genre de quartier alors /
 247 regarde sous la photographie / il y a toujours / toujours avec le
 248 document un titre / tu as / un numéro / un titre / un numéro / un titre /
 249 l'année prochAIne en sixième en cinquième en quatrième / en
 250 histoire-géographie / le professeur vous dira / regardez le numéro le
 251 document numéro je sais pas moi deux page un tel et / donc on rec- y
 252 a toujours un titre / B*** comment s'appelle ce genre de quartier
 253 alors / oui>
 254 F le CBD
 255 P le CBD / alors / le CBD qu'est-ce que ça veut dire on va chercher:
 256 regarde en dessous t'as VOCAbulaire / ça s'appelle le CBD / donc
 257 que veut dire CBD
 258 G centre
 259 P chut chut / vas-y B***
 260 F central / business / dis- district
 261 P ça c'est de l'anglais ou c'est du français / c'est de l'anglais ou du
 262 français ça à ton avis
 263 -F anglais
 264 P c'est de l'anglais / central business district / et en français on dit
 265 comment alors
 266 -F quarti- quartier / des affaires situé / au centre d'une ville américaine
 267 P voilà c'est le QUARTIER des affaires / est-ce que vous savez ce que
 268 c'est que les affaires / en anglais ils disent business
 269 G oui
 270 P est-ce que dans ces / gratte-ciel y a des gens qui vivent qui habitent
 271 qui dorment
 272 G ils travaillent
 273 P pardon>
 274 -G ils travaillent
 275 P ils travaillent / qu'est-ce qu'ils font comme travail / ils cultivent la
 276 tErre>
 277 Cl non
 278 P ils balAient> oui un peu / qu'est-ce qu'ils font comme travail>
 279 G des affaires
 280 P ça veut dire quoi faire des affaires A***
 281 -G euh
 282 P qu'est-ce qu'ils font> toute la journée> / oui
 283 G business
 284 P oui business qu'est-ce qu'il font comme genre de travail<
 285 -G euh financier finan- financière
 286 P finance ça c'est l'argent / les banques
 287 -G euh l-
 288 P ça vous comprenez les banques> / hein / les banques / euh qu'est-ce
 289 qu'on peut faire comme métier d'argent encore / les les assurances la
 290 publicité> / hein tout ça c'est des affaires / euh: ils sont dans des
 291 BUREAUX / ok> / des bureaux> / hein on ne: ils ne vivent pas
 292 dedans dans ce quartier dans le CBD les gens ne vivent PAS / ils ne

293 dorment PAS ils ont pas de cuisine pas de salle de bain / hein ils
294 viennent le matin / ils travaillent dans les bureau:x / et puis le soir ils
295 repartent / d'accord / c'est le quartier / des / affaires / central business
296 / et business / c'est les affaires< / d'accord> / alors on va l'écrire
297 dans l'activité< / reprenez l'activité /// quel nom donne-t-on à ce
298 quartier en français en anglais ben vous l'écrivez: / H*** va venir
299 l'écrire au tableau: / allez / on y va / prends ton livre si tu veux /
300 prends ton livre / pour t'aider / allez c'est parti // [P à l'observatrice]
301 tu les tétanises // d'habitude ils sont plu:s [geste de la main]
302 Ob ha c'est dommage
303 P ouais // allez c'est noté là / d'accord // tu l'écris en anglais en français
304 en français en anglais dans l'ordre que tu veux (13s) t'es sûr qu'y en
305 a deux / ah voilà il me semble qu'y en avait pas deux hein (4s) allez /
306 ben district voilà en français on va dire que c'est un quartier / un un
307 endroit de la ville une partie de la ville // district avec un T à la fin //
308 voilà ça c'est / en anglais / maintenant tu vas l'écrire / en français
309 (24s) alors comment tu vas dire
310 G quartier / des //
311 P voilà avec quartier des affaires ça va suffire hein avec deux F / ça va
312 suffire
313 -G hum
314 P avec un S / DES affaires / voilà c'est bien / tu peux aller t'asseoir
315 prends ton livre / c'est le quartier central / normalement y a
316 CENTRAL aussi hein au CENTRE de la ville hein / mais là ça suffit
317 pas besoin de de trop compliquer les choses /// quelqu'un a déjà été à
318 New York> / dans la classe> / non> / personne>
319 Cl D***
320 P pardon
321 F D***
322 P D***< oui ben oui / il est pas là malheureusement / alors copiez ça
323 parce que on va aller justement voir euh à quoi ça ressemble quand
324 on est dedans> / pas quand on est au-dessus mais quand on est / dans
325 les rues> euh du CBD / alors les américains ils disent Ci Bi Di / hein
326 les français disent CBD mais parce que CBD c'est facile / mais il faut
327 le prononcer à l'américaine
328 F Ci Bi Di
329 P alors / je crois qu'il y a une fonction là euh:: / est-ce qu'elle marche
330 XXX / ah ben oui voilà / très bien / allez on va se mettre là par
331 exemple (4s) il faut que le logiciel le veuille bien: // on est au collègue
332 ça marche jamais / c'est sympa
333 (7s)
334 G XXX
335 P ça marche pas / génial /// ça marche pas bon (5s) sss génial / alors
336 c'est pas compliqué // on va changer / on va prendre celui-là / allez
337 c'est parti: // c'est pas rapide aujourd'hui (8s) oh ben tenez tiens //
338 qui c'est qui va venir / me trouver New York
339 G moi
340 P qui va venir à mon bureau>
341 -G moi
342 P G*** / parce que G*** il dit pas moi moi / il lève le doigt / ça suffit

343 -G hm
344 P tu sais euh t'en servir un petit peu> // tu- avec la souris / allez
345 assieds-TOI professeur G***
346 Cl [sourires]
347 P on y va / alors là t'es au-dessus de la France hein il va falloir tourner
348 la terre hein
349 G ici
350 Cl [rires]
351 G daquele lado
352 P hé on est en Europe / ah voilà / alors l'autre côté ou ce côté-là si tu
353 veux / vas-y vas-y
354 G onde é que é
355 F XXX à noite
356 G nao
357 F XXX
358 P chu:t / il cherche l'Amérique G***
359 G [rires]
360 G il sait pas
361 P mais si il sait ah: ça va quand même / ah il approche / hou là là / hou
362 là là
363 Cl [rires]
364 P hou là là / j- je suis malade
365 F ali
366 P voilà ah / allez approche-toi
367 Cl XXX
368 P fais double-clic
369 F clic
370 P pour t'approcher / allez il nous amène au pôle no:rd
371 Cl [rires]
372 P chut c'est / regarde
373 G XXX
374 F vai a bola
375 P tranquillement tranquillement d'accord / voilà Washington alors pour
376 t'ap- voilà regarde ta main regarde ma main / tu vois tu vas petit à
377 petit arriver ah voilà / allez vas-y / on s'approche de New York (4s)
378 ça vous pouvez l'avoir à la maison c'est gratuit hein ce:
379 G vais à beira de China Town
380 P fais doucement quand même parce que: / vous avez vu / voilà: allez
381 encore un petit peu: / voilà / tu vas essayer de nous trouver / le CBD
382 de New York / attends tends attends un petit peu / parce que / ça
383 devient net euh progressivement / attends on va enlever les photos //
384 comme ça les photos / elles vont pas t'embêter /// voilà / y en a
385 encore / encore / euh: document en 3D::: / voilà / allez / pourquoi y a
386 encore les photos je les ai enlevées< / voilà photos / voilà tu seras
387 tranquille / Allez / alors là on est au-dessus hein / on est au-dessus de
388 New York / voilà / et là il plONge dans le CBD / encore un peu:< ///
389 voilà stop / alors / on est au-dessus> / euh tu va:s / utiliser euh le petit
390 bonhomme là tu te rappelles on l'avait fait une fois ça / voilà tu le
391 déplaces / voilà et voilà et tu vas là où c'est bleu où tu veux mais pas

392 dans les arbres hein euh mets moi plutôt là voilà / dans ces rues-là /
 393 allez / on y va
 394 F XXX
 395 F XXX
 396 G ho:
 397 P voilà / très bien / qu'est-ce que l'on peut voir là / est-ce que> / ça
 398 correspond à ce qu'on a vu< oui>
 399 G oui euh des routes euh
 400 P ah des routes oui
 401 -G des voitures des personnes des immeubles
 402 P alors les immeubles<
 403 F des magasins
 404 P euh / bouge-toi dans la photo on va voilà STOP
 405 G ich
 406 G des gratte-ciel
 407 P des gratte-ciel / alors certains sont / plus modernes comme celui-ci là
 408 / lui il est assez âgé hein / donc il a il a des formes un peu un petit
 409 peu bizarres / alors on pourrait s'amuser à compter les étages hein
 410 F hum
 411 P on va pas le faire / mais y en a des plus hautes que cela / très bien /
 412 euh tourn- tourne autour de la photo / bouge / hein / comme si tu étais
 413 / ça c'est bien / c'est comme si on était DANS New York / quand on
 414 est à New York on lève la / tête / on regarde / hé ben c'est pareil /
 415 voilà / alors là bon y a pas trop de de building> / on va changer
 416 d'endroit / hein euh:: on va s'élever pour aller UN petit peu plus où il
 417 y a encore plus de TOURS / voilà: / alors on va euh je sais pas euh
 418 G dans une rue
 419 P euh: / tiens on va aller voir à quoi ressemble euh / allez on va se
 420 mettre là // j'espère qu'on va pas tomber dans un tunnel / voilà //
 421 allez là / lève la tête / lève la tête avec la souris / regarde un petit peu
 422 les voilà / donc voyez> / celle-là elle est en en train d'être
 423 construite> / on voit les grues
 424 F on voit les / les
 425 P voyez elle est pas finie / ok> / et ce sont des / immeubles / où y a des
 426 / bureaux / on fait du business / on fait des affaires / y a des
 427 banques / des choses comme cela / voilà / on est en PLEIN milieu du
 428 CBD de New York ici / ok> / vas-y bouge hein G*** tu as le droit
 429 c'est toi le patron là / voilà / voilà / donc on voit un petit peu les tours
 430 / comme si on était à New York< / ok>
 431 G XXX
 432 P merci / hop / à ta place / on rallume heu: la lumière Ge*** là / ou euh
 433 J*** /// alors (5s) on va changer de quartier // regardez la photo qui
 434 est là< // ici nous sommes dans un autre quartier alors j'ai mis le nom
 435 ici / euh le quartier de / Harlem // à New York / c'est un autre
 436 quartier
 437 G Harlem shake
 438 P ha: le Harlem shake / ça j'y ai droit à chaque fois / hein / euh / depuis
 439 un an là c'est bon euh / vous connaissez au moins ce nom-là c'est
 440 grâce à ça que vous connaissez ce nom-là / euh / qui veut lire la

441 question / numéro trois / euh: on va demander à: tiens ben H*** /
 442 allez H***
 443 G euh: / quelle différence / ces immeubles ont-ils / avec ceux / la /
 444 première / photographie
 445 P bon / on va essayer de le traduire de façon simple / je veux que vous
 446 me parliez de CES immeubles-là // ok / par rapport à ceux-là / c'est
 447 quoi> la différence / est-ce qu'ils sont pareils> / est-ce qu'on peut
 448 parler là de gratte-ciel> / qu'est-ce que vous pouvez dire> / de façon
 449 simple> / Ge***> // allez Ge***
 450 F euh / ils / sont / petits
 451 P j'ai pas entendu excuse-moi / ils sont
 452 -F ils sont petits
 453 F petits
 454 P petits / ah vous comprenez mieux le Ge*** que moi / oui ils sont
 455 petits / effectivement / là on peut compter les étages< hein / ben on
 456 peut>
 457 G cinq
 458 P voilà / maximum cinq voyez un deux un deux trois voilà / ce sont de
 459 PETITS / immeubles / ok / quoi d'autre>
 460 G euh / ces immeubles sont / pauvres
 461 P pauvres / pourquoi tu dis ça
 462 -G [fait la moue]
 463 Cl [rires]
 464 P ha: ben moi je veux que tu m'expliques hein> /// bon J*** nous dit
 465 que ces immeubles sont PAUVRES / pourquoi>
 466 -G parce qu'il y a beaucoup des / des magasins
 467 F et d- / des marchés
 468 P et donc comme y a beaucoup de magasins c'est pauvre
 469 -G non
 470 P ben non / mais tu as raison / c'est plutôt pauvre mais t'as euh il faut
 471 expliquer pourquoi / pas parce qu'il y a beaucoup de magasins // oui>
 472 G ils sont très collés
 473 P ah oui mais à New York tout est collé hein / les gratte-ciel sont collés
 474 / là ils sont / très collés d'accord / bon c'est comme ici hein c'est
 475 comme à B*** les immeubles sont collés / hein / qu'est-ce qu'on
 476 peut dire encore
 477 G ils sont très vieux
 478 P [chut ils sont très vieux / ça c'est excellent / ils sont
 479 pauvres peut-être parce qu'ils sont très vieux / effectivement / ce sont
 480 de VIEUX immeubles / d'accord / ils sont collés / il y a euh vous
 481 avez dit des magasins / alors effectivement c'est un quartier / plutôt
 482 où les / là où les gens vivent / c'est plutôt pauvre / hein euh on
 483 appelle ça alors c'est un autre nom hein on verra euh le mot de tout à
 484 l'heure / c'est le mot ghetto / alors on est ici dans ce quartier-là vous
 485 avez remarqué> / qu'est-ce que c'est ça vous arrivez à voir c'est
 486 peut-être [pas net /
 487 F [des escaliers
 488 P chut qu'est-ce qu'on a là sur le DEVANT de la [maison
 489 F [c'est des escaliers
 490 P sur le DEVANT de l'immeuble

491 F c'est les escaliers
 492 P chut euh j- [P montre son doigt] ça c'est quoi
 493 G XXX
 494 P voilà / qu'est-ce qu'on peut dire euh M*** / c'est donc ça là ce qu'on
 495 voit sur la façade de l'immeuble / hein> / ben tout le monde l'a dit /
 496 elle a donné la réponse / pas toi> / M*** elle est en train de digérer
 497 son petit-déjeuner / oui
 498 G les escaliers d'émergence
 499 P d'émergence / ha: les escaliers d'émergence alors en français on dit
 500 pas d'émergence
 501 -G je sais pas comment s'appelle
 502 P hum / ce sont des escaliers ils sont en fer et ça sert à quoi
 503 -G pour euh
 504 P pour // est-ce que ça sert à / à monter / dans les étages
 505 Cl oui
 506 G NON
 507 P ha non / y a des escaliers dedans / des vrais / escaliers / ça ce sont de
 508 vrais escaliers / mais euh ils ne servent pas à: monter quand tu vas tu
 509 habites là R*** il habite là / on va dire / il va faire ses courses / il a
 510 ses paniers / ben il va pas monter là> / en passant en disant bonjour
 511 aux voisins / bonjour je rentre chez moi> / il va prendre les escaliers
 512 dedans / donc à quoi> / pourquoi y a deux escaliers alors à quoi sert
 513 celui-là>
 514 G pour [quand il a le
 515 P [chu:: t // tu as utilisé un mot euh:: / qui est juste mais qui n'est
 516 pas en français / oui>
 517 F ce sont les escaliers de secours
 518 P ce sont les escaliers de secours / d'accord> / les escaliers de secours
 519 ils sont pas derrière dans les immeubles / ils sont / devant< / c'est
 520 spécial / ce sont / des escaliers / de secours / normalement ils vont
 521 pas jusqu'en bas / il faut tirer / le dernier étage / qui descend sur le
 522 trottoir / d'accord> / est-ce qu'on a ça nous euh: à B*** des escaliers
 523 de secours comme ça
 524 Cl non::
 525 P et dans le collège y en a des escaliers de secours>
 526 Cl non
 527 P ah bon>
 528 Cl ah OUI
 529 P et s'il y a le feu alors on / on va tous mourir ici>
 530 Cl [rires]
 531 G non XXX
 532 P hein avec monsieur A***> / oui>
 533 F XXX
 534 P est-ce qu'il y a où est-ce qu'il y a des / rien à voir avec New York
 535 mais où est-ce qu'il y a des escaliers de secours au collège / c- c'est
 536 important de le savoir si des fois / j- je deviens fou je mets le feu / oui
 537 G ha oui dans le [hm
 538 F [as escadas
 539 -G dans un secrétariat / dans un secret- se-cré-tra-riat
 540 P au secrétariat y a des escaliers de secours

541 -G euh
542 P oui comme ça madame E*** elle peut s'en s'en se sauver / mais /
543 nous>
544 F rien
545 P ah nous on s- / nous on / on est morts nous hein / les escaliers de
546 secours c'est au troisième étage hein / troisième étage mais vous vous
547 y- vous n'y allez jamais>
548 G non
549 P vous êtes toujours là / mais si en mathématiques> / vous allez en
550 quelle salle en mathématiques
551 F [trente-six
552 G [trente-cinq
553 Cl [trente
554 P hé ben à l'étage des salles trente y a un escaliers de secours / à côté
555 de l'infirmierie /// alors il ressemble pas à ça / chut c'est un vrai /
556 escalier / euh euh
557 G [ha oui
558 G [ha pois é::
559 G ha je sais
560 P c'est une sortie de secours c'est pas un escalier
561 G XXX
562 P c'est bon> / bon en mathématiques vous pourrez être sauvés / voilà
563 allez on va euh / le noter ici quelles différences ces immeubles ont-ils
564 avec / ceux de la première photographie / alors vous m'avez dit / ils
565 sont VIEUX / ils sont / [on l'a pas dit ça d'ailleurs / plus petits il y a
566 quelques étages
567 F [petits
568 P ils sont serrés hein d'accord alors on va l'écrire je vais écrire en
569 rouge par euh ici / ils sont (5s) donc euh plus / ah / attendez / tout à
570 l'heure on a parlé / les immeubles étaient hauts / au lieu de grands / là
571 je vais pas mettre ils sont petits qu'est-ce que je vais mettre alors<
572 G euh:::
573 P [le contraire de haut / oui>
574 F ils sont plus bas
575 P bas< donc ils sont plus bas /// entre parenthèses on va écrire //
576 quelques étA:ges (4s) virgule / ils / sont / et ça L*** c'est très bien /
577 de l'avoir vu // vieux // anciens // ils existent depuis / très longtemps /
578 cent ans / cent vingt ans hein /// et // sont // alors on va mettre /
579 serrés / d'ailleurs on aurait dû le mettre tout à l'heure au lieu de
580 proche / serrés / alors on va souligner / ils sont / bas / euh / vieux / et
581 serrés (4s)
582 G deux R>
583 P oui / ce quartier s'appelle un ghetto / voilà / y a le CBD / les building
584 les gratte-ciel le business / et puis vous avez / autour du CBD ben
585 vous avez le quartier qu'on appelle encore / un ghetto / est-ce un
586 quartier euh / tout à l'heure il nous l'a répondu J*** / riche / ou
587 pauvre
588 G pauvre
589 P alors c'est plutôt un quartier pauvre on va mettre simplement / on va
590 pas se fatiguer / une petite croix en face / de // de la colonne pauvre

591 (4s) attention parce que tous ces mots ghetto CBD on va les remettre
 592 après / à la fin hein / alors peut-être pas aujourd'hui> / euh la
 593 prochaine fois / mais on aura:: l'occasion de les remettre à la fin //
 594 alors allons voir / Harlem
 595 G shake
 596 P pas shake non / arrêtez avec ça // allons voir Harlem / en fait on va
 597 tourner / voilà // alors là faut faut / faut rouler hein
 598 -G Central Park
 599 P voilà / ça va être là
 600 -G c'est ici>
 601 P oui / tiens première chose qu'on peut regarder / euh // ça aussi /
 602 j'aurais voulu / insister là-dessus / regardez les rues> / vous vous
 603 rappelez> / on a parlé euh // des rues à Paris< / qu'est-ce qu'on peut
 604 dire quand on voit les rues d'en haut / regardez< [P trace des
 605 quadrillages au tableau] / qu'est-ce que ça forme>
 606 G carré
 607 G un carré
 608 P allez chu:t / un carré / presque / hein / euh / et ça / dans le CBD ou
 609 dans [bavardages] le ghetto [P tape trois coups sur le tableau] tu tu
 610 regardes là ce qu'on fait / c'est à peu près pareil / regardez / dans les
 611 villes< / aux États-Uni:s / hein à New York à Chicago à Los Angeles
 612 où vous voulez / hé ben quand on regarde la ville d'en haut / on
 613 s'aperçoit que les rues> / sont / vous l'avez pas fait en
 614 mathématiques / encore ça / non / ça a pas l'air
 615 G je sais le mot en portugais mais en français
 616 P ah tu le sais en portugais / bon ben on va l'apprendre en français
 617 alors
 618 G quartier
 619 P répète
 620 -G quartier
 621 P P quarter> tu dis> / non on parle de QUAdrillage
 622 F ah
 623 P d'accord / un peu comme euh / les lignes de vos de vos cahiers / ça
 624 forme des quadrillages / ok> / donc le:s villes américaines / les rues
 625 sont vous avez pas appris le mots ça c'est compliqué en
 626 mathématiques / parallèles / vous avez pas fait encore>
 627 G non
 628 P donc les rues sont / les unes à côté des autres / d'accord / et se
 629 croisent d'accord / ça forme un / quadrillage / d'accord> / alors là on
 630 est au dessus de Harlem // alors on va plonger dans Harlem / on va
 631 prendre cette rue-là par exemple / hein / alors on voit déjà c'est des
 632 petites maisons / tiens allons voir comme ça (5s) voilà /// est-ce
 633 qu'on va: j'aimerais bien trouver / des escaliers de secours là / ah ben
 634 regardez / j'en vois là / attendez hop
 635 G j'ai trouvé
 636 P regardez // vous les voyez les fameux escaliers> // hein> / comme sur
 637 la photo> / voilà donc là ce sont des petits immeubles d'un deux trois
 638 quat- encore lui il est: / plutôt pas mal hein euh voilà ce sont des
 639 quartiers / différents / les immeubles sont bas / ils sont anciens euh
 640 on n'a pas affaire à des gratte-ciel / d'accord> (7s) c'est normal /

641 qu'on ne voie pas son visage // c'est interdit / de mettre le visage des
642 gens
643 G elle est:: XXX
644 P si vous allez regarder le collège B***> / à B***> / vous allez voir le
645 collège vous allez voir des voitures vous allez voir des gens / mais les
646 gens ils ont le visage / flou / on voit pas l- hein c'est c'est a- c'est la
647 loi on doit pas montrer le visage / ou alors quand ils sont très très loin
648 là on voit pas le visage / c'est pas grave
649 G et dans les voitures>
650 P et les voitures c'est pareil on doit pas voir les plaques / les plaques
651 sur les voitures hein / on est: censés ne pas les voir / ok> c'est la
652 règle ça / donc elle euh elle fait ses courses / et: on ne voit pas euh
653 son visage / d'accord / donc là on est dans euh ce qu'on appelle / le
654 ghetto euh ici de Harlem / c'est la deuxième zone / de la ville la
655 deuxième partie de la ville / TROISIÈME partie euh de la ville / on
656 revient sur l'activité / alors là on est / TRÈS très loin du ci bi di // ce
657 quartier-là on appelle ça les BAN-LIEUES / troisième mot important
658 c- d'aujourd'hui / le CBD / le ghetto / et / les / banlieues / c'est
659 autour de la ville / alors là qu'est-ce que vous voyez
660 G les fleurs
661 P on lève le DOIGT / ÇA VA / CINQ MINUTES HEIN / qu'est-ce que
662 l'on voit / est-ce qu'on a affaire à des immeubles / des gratte-ciel
663 Cl non
664 P qu'est-ce que l'on voit sur cette photographie
665 F des maisons
666 P on lève le doigt // là ils sont moins tétanisés / on les retrouve / euh:
667 ben vas-y alors G***
668 G des maisons
669 P oui
670 -G avec des piscines
671 P avec des piscines // oui // mais attention hein / c'est::: quelle sorte de
672 piscines
673 F rondes
674 P elles sont rondes oui / est-ce que c'est des piscines euh des vraies
675 piscines creusées dans le sol
676 Cl non
677 P hein vous savez / c'est / une piscine qu'on POSE dans le jardin
678 G oui
679 P et qu'on remplit d'eau / d'accord / donc c'est / pas des gens très
680 riches / qui vivent là non plus / c'est pas parce qu'ils ont une petite
681 piscine> / que c'est automatiquement des gens riches / d'accord> /
682 c'est posé / euh les maisons> qu'est-ce qu'on peut dire les unes à
683 côté des autres< / vous voyez encore là les rues hein // qu'est-ce
684 qu'on peut dire sur le:s sur les maisons elles sont comment ces
685 maisons // An*** ///
686 F XXX
687 P pardon /// elles sont comment ces maison par rapport au CBD par
688 rapport au ghetto de tout à l'heure / G***
689 G très bas

690 P elles sont petites basses oui / y a combien de personnes qui y vivent
691 dans ces maisons à votre avis< // oui
692 G cinq
693 P cinq / trois quatre / donc ce sont des maisons pour qui<
694 G famille
695 P TRÈS BIEN / ce sont des maisons FAMILIALES / une FAMILLE /
696 qui a la piscine ok> / mais à part la maison qu'est-ce qu'ils ont
697 également regardez bien / chaque maison> / oui
698 G elles elles ne sont pas [proché]
699 P elles sont-elles se touchent pas>
700 -G non elles sont pas [proché]
701 P elles ne sont pas j'ai pas compris
702 -G ça [G fait un geste]
703 P proches oui / ben elles sont à côté quand même / qu'est-ce qu'on a /
704 c'est quoi le vert qui est là
705 Cl XXX
706 P voilà chaque maison a son petit / jardin / est-ce que dans le CBD y a
707 des petits jardins
708 G non
709 F non
710 P non même pas dans le ghetto / y a des parcs de temps en temps mais
711 ça c'est / là vous avez chaque maison a son petit / jardin / d'accord> /
712 chaque maison / se ressemble aussi un petit peu / un étage / pour
713 UNE famille / c'est où ça> / c'est AU-TOUR de New York / c'est ce
714 qu'on appelle / les / banlieues / ok> / les gens / qui TRAVAILLENT
715 dans le CBD / ben ils vivent où / LÀ / dans les / banlieues / à dix
716 vingt trente / QUARANTE kilomètres du centre / des affaires / très
717 loin / ils viennent en voiture heu pour la plupart d'entre eux / qu'est-
718 ce que tu voulais dire toi
719 G comme ça
720 P oui euh alors dans le livre vous en voyez vous tournez la page une
721 bonne initiative / très bien / euh y en a on en voit dans le livre
722 également / allez on va regarder / tu as trouvé / donc on quitte le
723 CBD / hein euh:: / et on va aller voir euh ben par exemple ici< / hein
724 / très loin / du centre euh des affaires / voilà c'est à peu près pareil /
725 on voit qu'on est presque dans la forêt / hein / on est autour de la
726 ville / et ben les maison sont / les unes à côté des autres / euh avec un
727 petit jardin chacune / regardez / euh:: ça c'est typiquement la
728 banlieue / américaine
729 G XXX
730 P voilà / alors on est bien> hein> / c'est tranquille> // y a pas de brui:t
731 euh / mai:s / y a pas commerces y a pas de magasins y a pas de tours
732 y a pas de buildings y a pas de gratte-ciel hein on est / très loin du
733 centre ville / beaucoup d'américains à New York vivent / dans ces
734 endroits-là / ok> / voilà c'est ce qu'on appelle les banlieues alors
735 c'est à perte de vue hein c'est très très étendu / voilà on va les voir
736 sur le plan / parce que ça: on vous dit où ça se situe / regardez> //
737 Manhattan / Manhattan c'est le CBD / et les gens vivent là // très très
738 loin / du centre ville / d'accord> / voilà / on est à: on doit avoir
739 l'échelle quelque part

740 G XXX
741 P à Manhattan c'est / l'endroit à New York où y a le XXX c'est
742 [communes]/ donc c'est bien d'avoir remarqué ça A*** hein
743 effectivement on a / euh ce ce genre de:: euh / de photographie alors
744 on va l'écrire / ici et après on ira compléter l'ensemble / les banlieues
745 ce sont de grands endroits autour de la ville on y trouve / alors / on
746 avait dit // beaucoup /// J*** rallume s'il te plaît / merci / de // petites
747 // maisons (8s) avec /// un jardin // attention hein c'est un petit jardin
748 hein // c'est pas une forêt (8s) dans / ces maisons /// virgule / vivent /
749 des / familles (10s) les gens // travaillent (4s) surtout /// dans // le / C
750 / BD // on sou:- / petites maison on va leur donner une nom / euh
751 famille // travail (6s) ces maisons // s'appellent /// des alors c'est un
752 nouveau mot // c'est un mot difficile // est-ce que quelqu'un / arrive à
753 le lire / arrive à me lire / comment appelle-t-on ces petites maisons je
754 vais vous l'écrire plus gros hein si vous voulez hein je vous je vous le
755 remets là: (5s) oui A***
756 G fami-liale
757 P non non mais lis-le le mot simplement
758 -G pavi-illon
759 P pavillon / voilà / pa-vi-llon / d'accord> pas papillon hein / pa-vi-llon
760 / un pavillon c'est quoi / c'est une petite maison et son jardin / et le
761 voisin il a la même chose / et le voisin d'après il a encore la même
762 chose (6s) euh vous le voyez beaucoup / à la télévision / dans les
763 séries américaines
764 G XXX
765 P je sais pas / qu'est-ce que vous regardez comme série américaine
766 maintenant hein
767 G Les Experts
768 P non dans Les Experts non euh oh quoique euh / euh:: je sais plus ce
769 qu'ils regardent moi // je voudrais donner un exemple / euh / Alors /
770 c'est bon>
771 G oui
772 P il reste une dernière chose à faire /// je:: XXX il va falloir // trouver /
773 mettre les bons noms / noms pardon au-dessus des différentes parties
774 / de la ville / de New York bon ça c'est facile c'est quoi<
775 Cl la mer
776 P la mer euh: laquelle / à New York / on l'a vu tout à l'heure au début
777 G océan-
778 F [océan atlantique
779 P [océan atlantique / tout le monde a copié ou pas / alors attends je vais
780 remettre un peu / bon vous allez me le faire pour jeudi / pour lundi /
781 cahier de texte // pour ceux qui ont terminé / le cahier de texte ///
782 alors lundi ben on est le:: trois on sera donc le dix / pour le dix juin ///
783 géo /// écri:re // les / noms // des /// parties de la ville / vous savez> /
784 ghetto CBD tout ce qu'on a vu hein /// au-dessus (6s) du / dessin de
785 New York (8s) c'est-à-dire ça hein on peut faire une croix hein /
786 celui-là // ok // pas celui qui est en-dessous / donc vous mettez
787 comment s'appelle ce quartier-là ce quartier-là ce quartier-là et puis
788 là c'est la mer vous l'avez dit le nom euh de cette mer d'accord> /
789 vous pouvez commencer puisque ça a pas sonné vous pouvez

790 commencer comme ça on gagne du temps> [sonnerie] ben on ben
791 vous vous le ferez à la maison / vous le ferez à la maison / voilà /
792 donc ça je vérifie jeud- lundi prochain / chut
793 Cl [bavardages 10s]
794 P ah les livres vous les laissez sur la table je m'en occupe / voilà /
795 touchez pas aux livres / allez / au revoir
796 Cl [bavardages 6s]
797 P allez vous pouvez y aller /// chut // au revoir H*** / au revoir (5s)
798 merci H*** /// ah merci

Cours d'histoire-géographie pour UPE2A

hgCla/29052012

- 1 P alors // la plus grande chaîne de montagne qui existe / ici c'est ici
2 qu'on avait marqué domaine montagnard est-ce que vous connaissez
3 son nom> // cette chaîne de montagne / importante / on va les écrire
4 en noir / c'est l'Himalaya : d'accord> / ici / Himalaya (5s) oui
5 G XXX
6 P bon je vais voir / Himalaya / y a beaucoup d'absence aussi c'est pour
7 ça que c'est com- que c'est très difficile /// ici vous allez marquer //
8 les Andes // on appelle ça aussi la Cordillère des Andes / c'est en
9 Amérique du Sud les Andes A-N-D-S A-N-D-E-S // je les réécris ici
10 les termes hein / Himalaya /// les Andes (12s) en noir / ensuite / ici /
11 quel est le nom de la chaîne de montagnes qui se trouve entre / la
12 France l'Italie la Suisse /// J***
13 G les Alpes
14 P les Alpes / très bien< / Alpes [P tourne dans la classe 28s] domaine
15 montagnard ça vous l'avez noté > ou pas< / montagnard
16 Cl oui
17 P c'est déjà fait / très bien / domaine montagnard /// ici entre l'Espagne
18 et la France / quel est le nom N***
19 G Pyrénées
20 P les Pyrénées hein les Pyrénées / très bien // alors là / ça va être une
21 petit peu compliqué parce que c'est / c'est petit dan:s / à l'échelle de
22 la planète / Pyrénées (10s) les Pyrénées (9s) moi j'aimerais que l'on
23 mette en rouge ici / un espace important c'est le Sahara / pour le
24 désert d'accord> / alors vous changez de couleur on a mis les
25 principales montagnes /// en rouge on va mettre Sahara (8s) comme
26 ça vous avez des petits repères /// vous s- vous saurez où situer sur la
27 carte Sahara // alors en rouge donc un des déserts qui est chaud et sec
28 chaud et sec on l'a vu et revu / y a un mot / qui regroupe les deux
29 idées / quand c'est chaud et quand c'est sec /// J***
30 G aride
31 P aride très très bien / alors maintenant on va passer au bleu / pour des
32 espaces / très froids / des espaces / polaires / par exemple en bleu ici /
33 dan:s ce nord de la Russie / quel est le nom de cet espace là / qui est
34 très très froid / glacial polaire // J***
35 G la Sibérie
36 P très bien / la Sibérie / voilà / alors là on continue à remplir la carte
37 hein de manière à ce qu'y ait le plus d'information possible: / mais
38 faut pas qu'y en ait trop / parce que sinon on n'arrivera pas à la lire
39 correctement / la Sibérie // alors Sibérie / alors je vous avais dit que
40 c'était en Sibérie qu'on avait enregistré / le record de froid / moins
41 soixante-dix degrés / dans cette région / dans un village qui s'appelle
42 Oïmiakon /// alors pourquoi est-ce que: dan:s cette: région / il fait
43 beaucoup plus froid parfois / que: dans cette autre région le
44 Groenland /// vous le savez ça ou pas > / non> / alors qu'est-ce qui va

45 / justement euh faire en sorte que le froid passe / que ça passe / c'est
46 quand c'est en plaine / quand c'est plat / quand c'est plat en fait le
47 froid même s'il est important / le vent / dan:s dans le cadre d'une
48 plaine / le vent va passer comme ça / il va passer / d'accord> / mais
49 quand / vous avez un espace / qui est situé entre deux montagnes< /
50 le vent / va passer ici / le vent va passer ici / il va tourner ici / et
51 quand ce vent est très très froid / il va bloquer ici le le froid c'est
52 pour ça que à Oïmiakon là en Sibérie c'est un espace situé entre deux
53 montagnes là entre deux montagnes / y a un vent glacial qui vient
54 d'ici un vent glacial qui vient de là et c'est bloqué c'est coincé c'est
55 pour ça qu'il fait très très froid / hein très très froid / alors la Sibérie
56 et ici vous marquez Groenland / c'est ce qui nous a manqué dan:s le
57 cadre de notre travail / c'est de noter des petites euh des petites euh
58 références hein / des espaces /// ici l'Antarctique // ça tout le monde
59 le connaît maintenant (6s) Antarctique // avec un C après le R bien
60 sûr / essayez d-d'écrire tout ça avec différentes couleurs / c'est pas
61 pour rien si j'ai utilisé le rouge pour euh pour euh le Sahara hein
62 désert aride / le bleu pour / les espaces / polaires glaciaux (8s) est-ce
63 que quelqu'un se souvient de l'histoire de l'Himalay a< / comment
64 l'Himalay a s'est créé // vous vous souvenez ou pas // je vous avais
65 raconté // non> /// personne ne s'en souvient // on va / on va essayer
66 de / de raconter ça à nouveau / alors y a très très très longtemps à
67 l'époque où / la terre se formait / la terre formait un grand ensemble
68 /// a- une grosse grosse masse de terre d'accord> / et euh tout autour /
69 vous aviez euh la mer / les océans / et / il y avait / aussi / des petits
70 espaces / comme ça / de grandes îles / d'accord> et parmi ces grandes
71 îles / il y avait euh j-je vais essayer de le dessiner de manière / un peu
72 plu:s un peu plus voilà /// qu'est-ce que c'est ça sur la carte retrouvez
73 cet espace là sur la carte / qui: ressemble à ça (9s) J***
74 G l'Afrique du Sud
75 P non: / avec cette île là / Ceylan le Sri Lanka< / donnez-moi le nom /
76 comment ça s'appelle ça< / grand espace très peuplé / dans le monde
77 /// c'est l'Inde / c'est l'Inde / d'accord> / alors l'Inde / y a très très
78 longtemps y a plusieurs centaines de millions d'années très très très
79 longtemps l'Inde en fait elle était au niveau de l'Antarctique / avec
80 l'Afrique aussi / on a du mal à: à se l'imaginer ça< / et petit à petit /
81 dans la formation de la terre vous avez des volcans et vous avez des
82 tremblements de terre / et qu'est-ce qui se passe quand la terre bouge
83 comme ça> / ben les grandes îles aussi / bougent / la terre aussi
84 bouge / et cet espace-là a bougé bougé bougé d'années en années il a
85 bougé et à un moment donné / avec ce qui ici est l'Asie / à un
86 moment donné y a eu un choc / d'accord> / y a eu un choc et cet
87 espace-là / s'est retrouvé // ici / mais le choc il a été terrible vous
88 savez regardez quand vou:s quand on prend deu::x vous savez de la
89 pâte à modeler> la pâte à modeler> les petits quand ils jouent avec la
90 pâte à modeler> pour faire des choses hein pour euh faire des formes
91 / c'est mou / quand vous mettez deux pâtes à modeler comme ça qui
92 s'a- qui se choquent> / ça fait ça< / d'accord> / comme quan:d y a un
93 accident / avec les voitures / sur la carrosserie des voitures vous avez
94 des des plis / qui se forment / et là c'est ce qui s'est formé / un pli /

95 un grand pli / très très haut / qui est justement l'Himalaya / alors
 96 aujourd'hui / vous savez les géologues / ceux qui travaillent sur les
 97 les pierres / quand ils vont euh faire des recherches scientifiques /
 98 dans l'Himalaya / à huit mille six cent mètres d'altitude / donc très
 99 très haut / qu'est-ce qu'ils trouvent> / des coquillages / dans la: des
 100 coquillages de la mer / hein pourquoi //
 101 G choc
 102 P parce qu'avant le choc / y avait l'océan ici / d'accord> / donc c'est
 103 très étonnant / de trouver / à huit mille six cent mètres d'altitude / par
 104 rapport à la mer / parce que niveau zéro c'est la mer / de trouver des
 105 coquillages a- des traces de l'océan / de la mer / donc voilà comment
 106 ont été créées la plupart des euhm des chaînes de montagnes entre
 107 euh la l'Europe l'Asie et l'Europe y a une chaîne qui s'appelle
 108 l'Oural a- euh et vous savez que nous on avait vu la différence entre
 109 les montagnes jeunes / très très hautes comme les Alpes / et les
 110 montagnes anciennes / alors comment ça se fait que / les montagnes
 111 jeunes elles sont comme ça> / et les montagnes anciennes c'est des
 112 collines< ou des plateaux comme ça // pourquoi // qu'est-ce qui se
 113 passe euh / depuis des centaines / des millions d'années> / la pluie /
 114 la neige / la glace / le vent / la fonte de la glace ça fait> // ces formes-
 115 là après / d'accord> / avec les fleuves qui coulent entre les deux entre
 116 les vallées / d'accord> / et là c'est / justement des montagnes jeunes /
 117 qui ont été formées / y a moins longtemps que celles-ci / hein alors
 118 voilà pour euh l'explication hein la naissance de l'Himalaya la
 119 plupart des des euh des montagnes / jeunes / ont été formées comme
 120 ça on va revoir ça pardon là par exemple / c'est un peu la même
 121 chose pour euh les Alpes / alors vous voyez que / ici / entre
 122 l'Espagne et le continent européen / y a / les Pyrénées / là aussi /
 123 c'est / deux espaces deux terres qui se sont / retrouvées heu il y a
 124 maintenant plusieurs centaines de millions d'années / voilà alors ça
 125 tout ça c'est noté / on va retourner au tableau maintenant (11s) alors
 126 dans le domaine montagnard / le climat / on va prendre la couleur
 127 rouge pour le climat / le climat dans le domaine montagnard il est
 128 comment // alors je veux trouver pour // L***// un document /// hop
 129 hop il est comment> le climat> dans le domaine montagnard / il est
 130 chaud il est froid / il est sec
 131 G il est froid
 132 P il est froid et plus / on va en altitude et plus il est -
 133 F froid
 134 P froid / d'accord> / la pr- les précipitations / en altitude / elles se
 135 présentent comment> / sous quelle forme // on a vu la pluie dans les
 136 forêts tropicales comme l'Amazonie / hein / je la trouve pas pour le
 137 moment heu je la trouve pas pour le moment / heu:: ça tombe sous
 138 quelle forme en montagne / dans les Alpes dans les Pyrénées
 139 G neige
 140 P très bien N*** la prochaine fois tu lèves la main mais c'est bien hein
 141 / sous forme de neige< hein sous forme de neige c'est très bien alors
 142 vous allez noter ici dans la case / en rouge /// froid / en altitude (10s)
 143 neige // froid neige (6s) alors la végétation se présente comment<
 144 (5s) la végétation / J***

145 G des sapins
 146 P forme de sapins / dans les vallées / dans les vallées y a de la
 147 végétation / y a des sapins y a des prairies / plUs on va en altitude /
 148 mOIns il y a de végétation et si on est très très haut en altitude plus
 149 d'oxygène et parce qu'il fait trop froid / d'accord> / alors ///
 150 végétation (8s) dans la vallée (8s) alors attendez je vais le réécrire
 151 autrement parce que là j'arrive pas à descendre si ha si / végétation
 152 dans la vallée (8s) rare / en altitude (6s) rare en altitude (18s) alors
 153 les paysages / c'est les sommets / d'accord les sommets c'est les
 154 montagnes et les sommets les paysages ici en noir /// montagne (4s)
 155 sommet (15s) et après /// régions du monde concernées qu'est-ce
 156 qu'on peut citer / deux ou trois exemples / de régions du monde avec
 157 des hautes montagnes les plus hautes du monde> / l'Everest huit
 158 mille huit cent quatre-vingt mètres / A*** C***
 159 F *Amérique
 160 P les>
 161 F Amérique
 162 P non / là où on a vu justement l'Inde et euh l'Asie / cette chaîne de
 163 montagne qui s'est formée / comment est-ce qu'elle s'appelle M***<
 164 // l'Himalaya on vient de le voir y a y a 5 minutes / HI-MA-LAY A
 165 (4s) effectivement y a aussi des des chaînes de montagnes en en
 166 Amérique mais faut être précis là on a vu / précisément sur la carte /
 167 le nom / Himalaya (4s) an (15s) alors vous prenez votre car-cahier de
 168 textes s'il vous plaît / pour vendredi (6s) pour vendredi prochain //
 169 contrôle (4s) sur / les climats / dans le monde (10s) contrôle sur les
 170 climats dans le monde (25s) alors on se tait et vous allez prendre une
 171 nouvelle double page pour noter le titre de la nouvelle leçon (23s) la
 172 civilisation romaine / on va s'intéresser maintenant à la civilisation
 173 romaine / tout le monde a noté le contrôle>
 174 G oui
 175 (15s)
 176 P la civilisation romaine / je vais le réécrire ici / ce sera mieux ce sera
 177 plus clair (18s)
 178 F monsieur
 179 P oui
 180 -F j'écris où
 181 P pardon
 182 -F j'écris où
 183 P juste après /// voilà juste après / ici / la civilisation romaine (5s) alors
 184 on avait déjà vu la civilisation égyptienne / ensuite on a vu la
 185 civilisation grecque / qu'est-ce que c'est qu'une civilisation /// une
 186 civilisation qu'est-ce que c'est /// oui là / qu'est-ce que c'est J***
 187 G c'est la histoire qui s'est passée a-avant
 188 P une civilisation A une histoire / une civilisation c'est pas une histoire
 189 / elle a une histoire / comme euh comme la civilisation égyptienne
 190 elle a une histoire / elle a traversé le temps il y a longtemps hein
 191 maintenant de ça / c'est pour ça qu'on en parle en histoire / mais pour
 192 / donner la définition d'une civilisation ça suffit pas / le temps est
 193 important parce qu'on fait de l'histoire / le temps qui passe qui
 194 s'écoule / et souvent pour les civilisations y a plusieurs siècles / qui

195 s'écourent / pour les Grecs y a eu plusieurs siècles // une civilisation
 196 c'est surtout / aussi // un ensemble / avec plusieurs éléments / c'est un
 197 peuple d'abord hein c'est un peuple / c'est aussi une culture // un
 198 peuple une culture qu'est-ce que c'est qu'une culture / qu'est-ce qui a
 199 dan:s dans le mot culture / P*** / qu'est-ce qui fait la culture / la
 200 culture des Grecs par exemple /// si> / on l'avait vu> / avec Homère /
 201 par exemple
 202 G théâtre
 203 P pardon
 204 -G théâtre
 205 P ça peut faire partie du: de la culture ça ce sont des Arts / les arts le
 206 théâtre c'est une art / la littérature c'est un art / chaque civilisation a /
 207 ses formes d'art / ses œuvres d'art / ses auteurs // mais une
 208 civilisation c'est aussi / une langue / une écriture / c'est aussi / des
 209 coutumes / de la cuisine / des façons de s'habiller / hein on l'a vu:
 210 dans la villa Kérylos des éléments de la culture / d'accord / c'est
 211 aussi / la religion / c'est une organisation / politique / une
 212 organisation / de vie / comme la cité grecque / on va maintenant voir
 213 justement / avec / Rome / la civilisation romaine / la naissance //
 214 d'une civilisation / vous savez que / on l'avait vu avec euh les Grecs /
 215 quand on est / dans une civilisation / y a des histoires qui se racontent
 216 / de génération en génération / de mères en filles / de pères en fils /
 217 ces histoires / c'est ce qu'on appelle des légendes / des mythes / on
 218 avait vu ça avec les Grecs / qu'est-ce que c'est qu'une légende
 219 qu'est-ce que c'est qu'un mythe /// une légende un mythe // comme
 220 euh l'Iliade et l'Odyssée // vous savez l'histoire d'Ulysse dans
 221 l'Odyssée // qu'est-ce qu'elle avait de particulier cette histoire / est-
 222 ce que c'est une histoire qu'on peu:t on peut voir encore tous les
 223 jours
 224 Cl non
 225 P un dieu:: de la: de la mer qui punit un homme et euh cet homme va
 226 avoir du mal à retrouver sa maison / il va trouver des sirènes / des
 227 femmes moitié / moitié poisson moitié femme / hein> / des euh
 228 monstres géants avec un seul œil les cyclopes> / est-ce que ça c'est:
 229 quelque chose de réel
 230 Cl non
 231 P oui M***
 232 F c'est une chose que c'est pas vrai
 233 P il y a / effectivement / des choses / qui sont / imaginées / d'accord /
 234 qui sont / merveilleuses fantastiques / vous savez les films
 235 fantastiques les histoires fantastiques les contes / qu'on raconte aux
 236 enfants / y a très peu de vérité / mais y a beaucoup d'imagination /
 237 hein euh: mais toujours dans les légendes et dans les mythes il y a
 238 une part de vérité / une part de vérité / par exemple / par exemple /
 239 dans l'histoire d'Ulysse / ce qui est vrai / regardez-moi / ce qui est
 240 vrai / dans l'histoire d'Ulysse / c'est que // le lieu où Ulysse était roi>
 241 / l'île / de laquelle il était roi> / Ithaque existe vraiment / Troie / la
 242 cité de Troie / ici / en Asie mineure / elle existait vraiment / quel est
 243 le rapport entre: Troie et Ulysse / la cité de Troie et Ulysse / pourquoi
 244 est-ce que / dans l'histoire de l'Odyssée / les deux coins sont liés //

245 pourquoi / pourquoi est-ce que Ulysse était à Troie / au lieu d'être
 246 chez lui à Ithaque // pourquoi J***
 247 G pour conquérir euh
 248 P il faisait quoi à Troie / il faisait la fête>
 249 Cl non
 250 P il faisait quoi / N***
 251 G XXX
 252 P comment ça s'appelle ça / quand vous avez deux peuples qui se
 253 battent
 254 F guerre
 255 P il faisait la guerre la guerre de Troie d'accord / il faisait la guerre de
 256 Troie il faisait le guerre de Troie / du côté / des Grecs regroupés> /
 257 contre: d'autres Grecs les Troyens / on appelle ça une guerre civile /
 258 quand les- le même peuple se bat / alors il faisait la guerre ici / il a
 259 gagné la guerre / il a gagné la guerre / hein / avec euh / avec les
 260 Grecs / vous vous souvenez d'Achille / hein euh et euh vous vous
 261 souvenez aussi de ce personnage d'Ulysse / et quand il a fini la
 262 guerre / il s'est vanté / il était prétentieux / et il a / mis en colère /
 263 Poséidon / et du coup il a eu il a mis énormément de temps / pour
 264 revenir à Ithaque / alors nous on va rester là à Troie / pourquoi parce
 265 que il y a des héros / d'autres héros / est-ce que vous vous souvenez
 266 du nom du héros troyen / de la guerre de Troie // Hector / Hector / et
 267 il y avait un autre personnage qu'on n'a pas vu / et qu'on va voir
 268 maintenant / Énée (6s) [P écrit au tableau] alors Énée / c'est aussi un
 269 troyen / c'est aussi un guerrier / et lui aussi / comme les Grecs
 270 voyageaient beaucoup / il a quitté Troie // il a quitté Troie / pour //
 271 traverser la Méditerranée / parce que dans le monde grec les Troyens
 272 ils n'étaient pas aimés / ils étaient détestés y a eu une guerre très très
 273 longue alors il a quitté Troie / et là on va changer de carte on va
 274 changer d'échelle pour arriver ici / il a quitté Troie / il a TRA:versé /
 275 la mer méditerranée / pour arriver ici / dans cette péninsule / qui est
 276 aujourd'hui en 2012 / comment s'appelle ce pays< aujourd'hui en
 277 2012<
 278 G l'Italie
 279 P Jo***
 280 -G Italie
 281 P l'Italie< / avant l'Italie n'existait pas / le nom Italie n'existait pas / y
 282 a très très longtemps tout ça hein / à l'époque / justement / de la
 283 guerre de Troie / c'était y a: moins trois mille ans avant Jésus Christ
 284 y a très très longtemps / alors / il a quitté / justement cet espace-là /
 285 parce qu'il était détesté chez les Grecs les Troyens étaient détestés /
 286 après la guerre / pour s'installer dans une terre / vide / v-vierge / à
 287 l'époque c'était ça la péninsule italienne y avait pas beaucoup alors /
 288 on dit que l'Italie / on dit que l'Espagne / ce sont des péninsules /
 289 alors qu'est-ce que c'est qu'une péninsule> / bon là je: / la fais très
 290 mal hein l'Italie hein / alors qu'est-ce que c'est qu'une péninsule>
 291 alors là vous avez l'Europe hein / qu'est-ce que c'est qu'une
 292 péninsule // c'est un morceau / de terre / entouré par / la mer / comme
 293 la péninsule espagnole / tout autour y a de la mer / et y a UN>
 294 morceau qui est rattaché au continent> / c'est ça une péninsule / alors

295 ici y avait PAS beaucoup dans cet espace là / y avait pas beaucoup /
 296 de population / y avait des tribus / mai:s c'était des tribus les tribus
 297 c'est une petit groupe / d'hommes et de femmes / isolés / d'accord> /
 298 alors ici dans cette région / qui s'appelle le Latium / Énée / va
 299 s'installer / c'est / la PREmière légende / la toute première légende /
 300 de l'histoire / de Rome / chaque civilisation a ses légendes / et c'est
 301 la première légende et on va / noter tout ça / on va noter ces- cette
 302 information-là // alors / on va attendre un tout petit peu que ça
 303 s'allume // et / on va / justement / vOIr (10s) ça c'est autre cho:se hm
 304 hm hm (10s) voilà ici vous notez s'il vous plaît // en un /// la
 305 fondation (27s) comment est-ce qu'on appelle ça en français> / vous
 306 savez> / euh par exemple la fondation / y a d'autres mots / quand: un:
 307 / une personne / arrive au monde / comment est-ce qu'on appelle ça<
 308 // quand quelqu'un arrive au monde / un bébé / J*** J*** P***
 309 G nacimiento
 310 P nacimiento on dit comme ça en espagnol et en: en portugais non>
 311 c'est la naissance> / la fondation c'est la naissance / c'est un
 312 synonyme> / c'est / un nom qui veut dire la même chose / est-ce que
 313 vous connaissez d'autres synonymes que ça< / quand on parle de
 314 d'une histoire / quand on parle d'un peuple (4s) les origines /
 315 maintenant on va changer / on a parlé d'un- d'une personne / qui
 316 arrive au monde la naissance / la fondation pour une civilisation et
 317 les origines pour un peuple / les origines ça veut dire d'où vient ce
 318 peuple / pour> un arbre maintenant un arbre vous voyez tous un
 319 arbre< / comme un sapin // où> sont> justement les origines de cet
 320 arbre / où> où va-t-on les trouver / les origines de cet arbre / J***
 321 G sous la terre
 322 P sous la terre / effectivement / comment est-ce qu'on appelle ça<
 323 G ra-
 324 P ra- // les racines / ce sont les racines d'accord> / alors nous on va
 325 aller aux racines / de la fondation de Rome et on va noter que de
 326 toute façon CHAque civilisation (7s) [P écrit au tableau] chaque
 327 civilisation (5s) a (5s) des origines (20s) elle / donne /// naissance
 328 (8s) à des légendes (10s) virgule // des mythes (8s) à des légendes /
 329 des mythes alors vous soulignez légendes / vous soulignez mythes
 330 (14s) comment est-ce qu'on peut définir / les mythes et les légendes /
 331 tout à l'heure M*** elle a essayé / elle a bien: bien bien commencé /
 332 si on devait donner une définition une explication du mot légende et
 333 mythe / qu'est-ce qu'on pourrait dire / en: utilisant l'idée de M***/
 334 M*** a dit que c'était pas vrai / d'accord> / et après moi j'ai dit autre
 335 chose / j'ai rajouté quelque chose dans ce qu'elle a dit / euh Je*** on
 336 lè- prenez l'habitude de: ou: retrouvez l'habitude de lever la main /
 337 Je***
 338 G euh c'est pas tout faux
 339 P c'est pas tout faux / c'est pas tout vrai / v- y a plus euh d'éléments
 340 imaginaires que de vérité / oui>
 341 G ha c'est une différente manière de expliquer une chose
 342 P il peut y a avoir ha voilà ça c'est intéressant ce que tu dis y a
 343 différentes manières d'expliquer une chose / vous savez> / avant /
 344 avant que les histoires ne soient écrites / comment est-ce qu'elles

345 passaient / d'une maman à une fille / d'un papa à son fils l'histoire
346 avant l'invention de l'écriture / en trois mille avant Jésus Christ /
347 comment on faisait pour / GARDER des histoires conserver les
348 histoires les diffuser / ça se faisait comment // Je***
349 G écrit dans le livre
350 P non puisque: on connaissait pas encore euh la façon d'écrire
351 l'écriture n'existait pas
352 F euh
353 P M***
354 -F l'histoire vient de hm génération en génération
355 P mais comment faisait-elle avant la naissance de l'écriture pour aller
356 de génération en génération / vous avez déjà pensé à ça / comment
357 comment est-ce que ces / histoires / passaient / de génération en
358 génération<
359 G XXX
360 P pardon
361 G XXX
362 P par rapport à la naissance> / oui mais de la naissance à:: à 2012 / de
363 la naissance euh des civilisations à 2012 / au début> / avant
364 l'écriture> / c'était le fait de les raconter / c'était à l'oral / d'accord> /
365 on raconte les histoires / l'oral c'est raconter des histoires / et quand
366 on raconte ces histoires / quand les histoires racontées passent / d'une
367 oreille à une autre oreille // souvent qu'est-ce qui s- qu'est-ce qui
368 arrive de cette histoire< / par rapport à ce que tu as dit euh: J*** /
369 elle est différente / elle diffère / des: oui L***
370 F les personnes après elles XXX
371 P les personnes qu'est-ce qu'elles font
372 -F elle dit autre chose
373 P elle dit autre chose voilà y a différentes manières de raconter une
374 histoire / et des gens pour / captiver capter pour que les gens
375 écoutent / ils rajoute quelque chose d'encore plus fantastique /
376 d'encore plus merveilleux d'accord> / et puis après avec l'écrit on a /
377 inscrit les histoires / alors ça / justement les légendes et les mythes ce
378 sont des histoires qui mêlent / mélanger / le vrai et le faux la réalité et
379 l'imagination [P écrit au tableau] ce sont des histoires (10s) qui /
380 mélangent (7s) la réalité // bon y a un petit peu de réalité hein dix
381 pour cent hein / et l'imagination / quatre-vingt-dix pour cent
382 d'imagination (25s) alors vous savez que des fois / souvent même /
383 on: utilise le terme de / CI-VI-LI-sation gréco-romaine / pourquoi< /
384 pourquoi est-ce qu'on parle de civilisation gréco-romaine / regardez<
385 / on va Retourner vers la carte / quand vous aurez terminé / la Grèce /
386 c'est là / Rome / c'est ici / pourquoi est-ce qu'on dit civilisation
387 gréco-romaine / qu'est-ce qu'elles partagent ces deux civilisations là
388 oui>
389 G parce que c'est:: c'est les grecs qui a: / qui a allé en Italie qui a
390 P voilà / effectivement parce que dans / les RACInes / il y a ce
391 personnage Énée / qui vient du monde grec d'accord> mais y a autre
392 chose> que partagent les Grecs et les Romains< / c'est le bassin
393 méditerranéen / c'est la même région du monde / d'accord> et on va
394 voir qu'y a aussi beaucoup beaucoup de points communs / entre les

395 deux civilisations / alors [P écrit au tableau] la première (5s) grande
 396 // légende (7s) sur / les origines de Rome (9s) est / l'histoire (5s) du
 397 guerrier (5s) Énée (10s) origine /// c'est la première grande légende
 398 (19s) alors c'est un / Troyen /// un grec (18s) utilise la règle // la règle
 399 et le stylo rouge s'il te plaît / c'est mieux non (6s) essayez d'utiliser
 400 des couleurs différentes / pour souligner c'est important /// toi J***
 401 essaie d'avoir tes affaires / la prochaine fois / déjà vendredi on a
 402 contrôle / mais mardi tu auras ton ton cahier et tu mettras tout ça à
 403 jour qu'est-ce que ça veut dire mettre à jour
 404 G euh
 405 (6s)
 406 P tu peux essayer> de l'expliquer> / ça
 407 G mettre dans le cahier
 408 P mettre ça dans ton cahier voilà ce que ça veut dire / à: vendredi

Cours de géographie pour UPE2A

hgCla/05062012

- 1 P alors sur quoi travaille-t-on là depuis quelque:s séances / on travaille sur
2 quoi (5s) J***
- 3 G le domaine
- 4 P sur les domaines> / quels domaines / les domaines c'est un ensemble /
5 géographique / hein c'est ça un domaine c'est un un grand espace / où il y
6 a / pas mal de choses qui se qui se passent et qui se font / mais on a
7 travaillé les domaines sur quel sujet quel thème / quand on a parlé / euh
8 du du domaine tempéré> / on a parlé / du domaine tropical / on a parlé
9 aussi du domaine euh désertique / qu'est-ce qui était / justement / au
10 centre de ces sujets-là / c'était centré sur quoi /// sur le CLIMAT> / alors
11 qu'est-ce que c'est que le climat // J*** /// J*** / tu t'appelles bien J***<
12 alors qu'est-ce que c'est que le climat /
- 13 G euh précipitations
- 14 P y a des précipitations dans le climat / qui sont associées à quOI ///
15 précipitations plus / égale climat / on l'avait vu ça /// il faut réviser les
16 leçons hein / il faut les réviser les leçons petit à petit / sinon on ne retient
17 rien hein / précipitation plus TEMPératures / égale euh: / climat / BON /
18 là je vois que: /// au niveau / du travail à la maison / on n'a pas encore
19 saisi qu'il fallait réviser petit à petit / parce qu'on a fait plusieurs
20 domaines hein depuis / on a fait le domaine / tempéré / le domaine
21 tempéré on le trouve où / dans quelle région du monde /regar- vous
22 pouvez me sortir votre tableau vous allez me sortir votre tableau s'il vous
23 plaît /// voilà vous me sortez ce tableau-là / et on va réviser en regardant
24 ce tableau / on va se donner deux à trois minutes et on va réviser en
25 regardant ce tableau / vous allez regarder ce tableau / et la carte / du
26 monde / avec les grands domaines bio-climatiques / qui ont été déjà /
27 remplis /// le temps pour moi de noter le:s les absences /// alors
28 aujourd'hui ya L*** / L* L*** qui est pas là (20s) alors domaine tempéré
29 / tempéré climat tempéré ça veut dire quoi< / tempéré /// ni trop chaud
30 ni froid
- 31 P ni trop froid / d'accord> alors on le trouve où ce: ce climat / ni: trop trop
32 chaud ni: trop trop froid / euh Jo***
- 33 G Amérique
- 34 P en Amérique / quelle Amérique / parce que tu sais y a: / y a l'Amérique
35 du centre Amérique centrale Amérique du nord Amérique du sud / F***<
- 36 F Amérique du nord
- 37 P Amérique du nord / principalement / d'accord> / hein / mais pas trop trop
38 au nord> hein parce que si on va euh en Alaska> / par exemple quel est le
39 domaine qu'on va trouver en Alaska< / hein / si on regarde là / avec
40 notre: planisphère là / notre sphère // si on va / très très au nord en
41 Amérique> quel est le domaine qu'on va trouver / J***<
- 42 G polaire
- 43 P polaire / vOilà / le domaine polaire / ça c'est le quatrième domaine qu'on
44 a étudié / d'accord / alors / euh le domaine tempéré / on a / donc

45 l'Amérique du nord> / ici> / une bonne partie des États-Unis> / on a quel
46 autre continent> / concernan- concerné par le domaine euh tempéré / euh
47 J***
48 G moi>
49 P J*** J*** derrière
50 G l'Europe
51 P l'Europe effectivement / une bonne partie de l'Europe / et une partie de
52 l'Asie / d'accord> / dans le domaine tropical< / le domaine tropical
53 maintenant / hein on avait dit que le domaine tropical il était // axé sur /
54 cette LIgne là / LIgne cette grande ligne qui traverse: le monde et qui
55 coupe le monde en deux> / comment est-ce qu'elle s'appelle N*** cette
56 ligne
57 G c'est équateur
58 P c'est l'équateur effectivement / alors / tous les territoires les espaces les
59 domaines qui se situent à cheval entre l'équateur> / à cheval ça veut dire
60 ENtre cette ligne / un peu au nord / un peu au sud / ils ont quoi comme
61 climat / à peu près /// N***>
62 G tropical
63 P le clima- le domaine tropical alors le domaine tropical on a vu que le
64 domaine tempéré c'était ni trop chaud ni trop froid< / le domaine
65 tropiCAI> / quelles sont se:s / ses caractéristiques comme on dit en
66 français< oui>
67 F chaud et humide
68 P c'est très chaud effectivement et c'est humide / hein / et donc / il va y
69 avoir / une influence sur / sur quoi> / quand il fait très chau:d et quand il
70 fait humide // oui>
71 G il y a précipitations
72 P il va y avoir des précipitations / la conséquence sur le vie> / la vie c'est
73 aussi / ce qui pousse / hein
74 F la végétation
75 P la végétation / alors la végétation dans ce domaine tropical / qu'est-ce
76 qu'on va trouver comme végétation> / A***
77 F // vastes forêts
78 P de grandes forêts de vastes forêts UN exemple de forêts qu'on trouve là
79 dans le domaine / tropical /// on en a parlé: / A*** C***
80 F Amazonie
81 P L'Amazonie / effectivement / hein / et on va trouver quasiment u- le
82 même type euh de végétation / dans cette partie de l'Afrique / qu'on
83 appelle l'Afrique équatoriale / hein et on avait vu qu'y avait des cultures
84 aussi spéciales / sur le plan de l'agriculture qu'on va trouver par exemple
85 au Brésil qu'on va trouver en Afrique / quels sont les produits de
86 l'agriculture que l'on pourra trouver dans ces domaines-là N***
87 G sucre
88 P du sucre / c'est ce que tu dis> / du sucre / oui / effectivement ce sont des
89 plantations euh tropicales / euh Jo***
90 G le café
91 P du café euh: oui
92 G tabac
93 P du tabac par exemple hein / du tabac le café le cacao et cetera et cetera
94 toutes sortes de produits tropicaux hein / alors après il y a eu le domaine

95 désertique / ça on l'avait vu le domaine désertique c'était le / troisième
 96 domaine / alors désertique> / pourquoi est-ce qu'on dit que c'est / le pl- /
 97 le domaine désertique / L***
 98 F c'est différent / il y a euh pas beaucoup de végétation
 99 P voilà y avait pas beaucoup de végétation / et / par conséquent puisque là
 100 on vient de voir le domaine tropical où y a beaucoup de végétation donc
 101 beaucoup de vie // des populations qui vont être attirées par là où il y a de
 102 l'agriculture / dans une domaine désertique y a pas beaucoup de: de
 103 peuplement / y a pas beaucoup de population / d'accord> / et pourquoi
 104 est-ce que au Sahara par exemple / on n'a- on va pas trouver beaucoup
 105 beaucoup de population / dans le Sahara<
 106 F parce qu'il est trop chaud
 107 P il fait trop chaud et> //
 108 F euh
 109 G sec [l'élève souffle à son voisin]
 110 P // parce que il fait très chaud aussi hein: dans certains pays comme le
 111 Brésil mais il y a du monde / euh:: / F***
 112 F il fait sec
 113 P il fait sec / y a PAS beaucoup de précipitations / d'accord> / alors ça ce
 114 sont des déserts très très chauds et secs / chauds et secs ça donne quel euh
 115 quel mot qu'on avait étudié la dernière fois Jo***
 116 G aride
 117 P aride / hein un désert aride comme le désert / du Sahara / dan:s une autre
 118 partie du monde / ici on a d'autre:s déserts / ici voilà / dans cette partie du
 119 monde c'est le désert d'Australie par exemple / là vous avez des déserts
 120 chauds et secs / et puis des déserts très très froids / comme / hein ceux
 121 qu'on va trouver justement / dans le Groenland / ici / ou bien / dans cette
 122 partie de de de la de la Russie / qu'on appelle la Sibérie / de- des déserts /
 123 chauds euh froids très froids des dess- des déserts glaciaux hein on dit
 124 que les températures sont glaciales / alors l- le dernier point qu'on avait
 125 étudié la dernière fois / moi je vais noter l'absence là / de L*** / et après
 126 on va passer / euh au domaine MONTAGNARD / hein le domaine
 127 montagnard< alors euh /// N*** est là (7s) alors le domaine montagnard
 128 comme dan:s comme comme son nom l'indique / le le mot important ici
 129 le PAYsage important / quel est-il< / mon-ta-gnard< // J***
 130 G montagne
 131 P la montagne< / alors avec le paysage de la montagne y a un MOde de vie
 132 bien bien précis / on avait commencé à l'étudier la dernière fois / euh
 133 L*** voilà L*** / très bien alors je vais vous distribuer (6s) voilà (5s)
 134 alors dès que je vous distribue la la fiche de cours // vous mettez /// vous
 135 mettez le cinq / en chiffre romain>
 136 G monsieur je peux avoir les autres
 137 P pardon> / tu n'as pas les autres
 138 G oui
 139 P lui il n'a pas les autres ben je vais lui lui passer les autres (4s) pourtant il
 140 me semblait que tu étais là hein / la dernière fois // Alors (12s) alors alors
 141 alors alors pour ce domaine-là vous avez mis le cinq> / numéro cinq ici
 142 domaine montagnard> (5s) alors c'est le dernier domaine // alors ça / je
 143 vous avais dit qu'on allait passer très très vite parce qu'on a fait les reliefs
 144 ensemble vous savez les reliefs c'est

145 G oui
 146 P ce sont les formes / que:: que prend la surface de la terre et ici justement /
 147 on a / une altitude qui est / très élevée / hum dans le domaine euh
 148 montagnard / une altitude très élevée / alors avec cette photographie
 149 qu'est-ce qu'on voit< / on voit ici de la végétation / sous quelle forme /
 150 quelle est la forme prise par la végétation ici< / on avait regardé on avait
 151 on en avait parlé la dernière fois J***
 152 G les sapins
 153 P des f- des sapins effectivement forêt de sapins / alors comment est-ce
 154 qu'on appelle ce: cet euh cet endroit / situé entre deux montagnes / dans
 155 un un paysage de montagnes / N***>
 156 G le val
 157 P la vallée / c'est ça c'est exactement ça c'est la vallée / effectivement /
 158 alors c'est au niveau de la vallée qu'on va avoir de la végétation / mais
 159 plus / on prend de l'altitude dans un domaine montagnard / plus on va
 160 haut / moins on a de végétation / on le voit bien avec ce ce paysage cette
 161 photographie de paysage d'accord> / pour plusieurs raisons / quelles sont
 162 les raisons qui expliquent / pourquoi / plus on va HAUT / vers le sommet
 163 de la montagne hein et plus justement euh il va y a avoir très peu voire
 164 pas de végétation euh: J***
 165 G manque d'oxygène
 166 P le manque d'oxygène effectivement hein le manque d'oxygène puisque
 167 vous savez que / les plantes ont besoin / d'oxygène / de lumière / elles ont
 168 besoin de tout ça / et / aussi / J***
 169 G euh le froid
 170 P le froid / un très grand froid / hein un froid qui va justement rendre
 171 difficile / quand il fait trop trop chaud ou trop trop froid / ça rend difficile
 172 la végétation hein euh la végétation et la vie / alors euh ici on avait vu
 173 tout ça hein que les précipitations qu'on n'a- qu'on trouvait hein heu dans
 174 le domaine montagnard c'était de la neige / beaucoup de neige / alors au
 175 sommet de la montagne / il n'y a pas de végétation / mais des neiges
 176 PERMANENTES alors ça on va le souligner / vous allez souligner neiges
 177 permanentes s'il vous plaît (12s) alors sommet tout ça ce sont des mots
 178 que vous connaissez qu'on avait déjà vu hein c'est pour ça qu'on passe
 179 assez vite / on avait déjà vu quand on avait fait la géographie du relief /
 180 sommet on le souligne quand même // alors permanentes / quelque chose
 181 de permanent / hein / euh le mot vous le connaissez au collège avec la
 182 permanence / alors qu'est-ce que c'est que la la permanence / au collège
 183 // quand vous allez en permanence vous êtes jamais allés en permanence
 184 G oui
 185 P jamais
 186 Cl oui oui
 187 P ha si oui J*** / alors qu'est-ce que c'est que la permanence
 188 G c'est un espace que attend pour venir les professeurs / pour faire ses
 189 devoirs
 190 P pour faire ses devoirs / quan:d un professeur est absent hein euh vous
 191 allez en salle de permanence / cette salle de permanence / elle est réservée
 192 / tout le temps tout le temps tout le temps / pour / le même objectif le
 193 même but / recueillir les élèves / qui / n'ont pas / de professeur pendant
 194 cette heure-là / d'accord / elle est réservée tout le temps ça change pas /

195 par exemple / vous allez pas avoir moi je vais pas faire mon cours
 196 d'histoire-géographie si ça me prend / si j'ai envie d'aller là-bas / d'y
 197 aller non pourquoi parce qu'elle est / en permanence réservée et ici neiges
 198 permanentes // il y aura toujours de la neige là-bas / toujours de la neige
 199 au sommet pourquoi> / pourquoi / J***
 200 G parce que il est très haut il fait froid
 201 P et la neige / la glace qu'est-ce qu'elle fait
 202 G- elle /// elle s'en va pas
 203 P elle s'en va pas / elle se fixe hein effectivement elle se fixe la neige hein
 204 donc elle dure / permanent / en français ça veut dire / qui DURE qui reste
 205 qui ne s'en va pas hein qui ne s'en va pas alors c'est pour ça que vous
 206 avez par exemple en été / des gens qui vont eu:h / dans les Alpes / faire
 207 des randonnées dans le: dans le Mont Blanc / c'est la montagne la plus
 208 haute des Alpes le Mont Blanc et euh en plein été juillet août / y a de la
 209 neige // maintenant ce qu'on va faire / c'est qu'on va regarder / ici / le
 210 paysage de la haute montagne / hein le paysage de la haute montagne et
 211 vous voyez que il y a des espaces où c'est blanc / que l'on va remplir /
 212 alors les neiges permanentes on les retrouve ici> / d'accord> / et / vous
 213 remarquez / que il y a des activités / hein euh quand on: on va un tout
 214 petit peu plus bas que le sommet> / il y a une activité> / quelle est
 215 l'activité que l'on va pratiquer / que vont rechercher les gens hein euh
 216 Adriana
 217 F pistes de ski
 218 P le ski / alors qu'est-ce que c'est comme activité le ski (6s) c'est quoi le
 219 ski // y a plusieurs types d'activités / on avait vu nous ça hein euh le
 220 commerce l'agriculture mais le ski c'est quoi /
 221 G c'est un sport
 222 P c'est un sport / et donc le sport // c'est quelque chose qui sert à se divertir
 223 se détendre / alors le SKI dans le paysage et dans le domaine montagnard
 224 / va apporter une activité / de tourisme / alors le tourisme justement nous
 225 quand on entend tourisme qu'est-ce que qu'est-ce que l'on voit comme
 226 image / on voit des gens qui: vont euh au bord de la mer par exemple hein
 227 profiter du soleil / profiter de la mer / mais le tourisme s'est développé
 228 depuis quelques années / aussi / dans la haute montagne / parce que les
 229 gens / recherchent / aussi / l'évasion quand ils font du tourisme / ils
 230 recherchent autre chose hein euh et là sur les pistes de ski ben ils vont
 231 justement se détendre / faire un peu de sport / penser à autre chose
 232 pendant une semaine dix jours / c'est le tourisme / alors vous savez qu'il
 233 y a une différence entre euh / le tourisme et la randonnée ou une sortie
 234 par exemple nous vendredi / vendredi prochain / vous savez ce qu'on va
 235 faire ou pas>
 236 F oui
 237 P avec madame F*** / qu'est-ce qu'on va faire L***
 238 -F on va sortir euh / sur le:s sur la Grèce
 239 P sur la- OUI la Villa Kérylos hein on va visiter un site / la Villa Kérylos /
 240 où l'on va REvoir des choses que l'on a vues nous par exemple / en:
 241 histoire sur / la civilisation grecque / sur le monde grec / mais est-ce
 242 qu'on va faire du tourisme< // vendredi<
 243 G non

244 P ha: pourquoi non< / quelle est la différence entre ce que l'on va faire> /
 245 justement / vendredi> / et / ceux qui / vont / faire du ski> / et qui vont
 246 RESTER / justement / plusieurs jours/ Jo***<
 247 G vendredi on va faire qu- comme une histoire / comme avant< //
 248 P ça- c'est-à-dire /// com- comme en histoire>
 249 -G oui
 250 P oui> / on va faire une sortie> et puis après on va revenir> / tandis que
 251 ceux qui> / justement / arrivent de loin> / pour faire du ski> / ils vont
 252 rester / plusieurs jours / c'est ça la différence / le tourisme / c'est une
 253 activité qui consiste à RESTER quelques jours / au moins vingt-quatre
 254 heures plus de vingt-quatre heures dans un endroit / alors LA vous avez
 255 les pistes de ski / et là vous avez / justement / la forêt / forêt de- / et là on
 256 va ajouter SAPINS / sur votre: document vous allez rajouter sapins (12s)
 257 alors moi je vais le taper parce que d'habitude je l'écris mais en ce
 258 moment là euh on a changé de système informatique / j'ai / pas la
 259 possibilité encore / il faut que je::: /// faut que je maîtrise // forêt de sapins
 260 / alors / ça c'est bien hein le progrès mais (4s) alors ici à côté de forêt
 261 vous marquez sapins (7s) forêt de sapins /// vOilà / ici / sapins / alors
 262 sapins je vais vous le réécrire< / de toute façon il est- il est- écrit aussi au-
 263 dessus hein sur votre fiche de cours> // beaucoup de sapins hein quand
 264 vous avez il y a dans ces forêts beaucoup de sapins (6s) alors vous avez
 265 remarqué que plus> / on descend> / et plus vous avez de verdure / de
 266 végétation et cette végétation> / ben elle va donner naissance à des forêt>
 267 / et: les villages là / vont s'installer ici< / un peu dans le crEUx de la
 268 montagne / hein quand c'est un petit peu creusé / et ici> / il y a très
 269 longtemps> / il y a maintenant:t / hein euh / cent ans une centaine
 270 d'années maintenant ça a un petit peu disparu / les agriculteurs faisaient
 271 ce qu'on appelle / de l'agriculture par étages / hein / ils faisaient des euh /
 272 ils faisaient des cultures par étages / comme ça / hein / ils créaient des
 273 peti:ts des petits escaliers comme ça> / et / ils faisaient des cultures / ils
 274 faisaient pousser des choses< / hein / là comme ça< / et y a aussi de
 275 l'élevage / y a aussi de l'élevage / dans ce: dans ce lieu de l'élevage de::
 276 de vaches / alors qu'est-ce que c'est que l'élevage / dans l'agriculture //
 277 on l'avait vu ça // é-le-vage é-le-ver // dans l'agriculture vous avez
 278 culture plus élevage / élevage / élevage c'est / justement / prendre en::
 279 hein / prendre des animaux / et / hein les faire grandir / les faire grandir:
 280 les faire évoluer pour qu'ils puissent donner des choses> / de la viande du
 281 lait / et cetera / et cetera / alors là> / justement> / quel type euh:: /
 282 d'animaux d'élevage> / on va trouver> / dans les montagnes> / qui résiste
 283 / parce qu'il faut être résistANT hein / là-bas / y a pas beaucoup de:: / y a
 284 pas beaucoup de: / de caniches de petits chiens là-bas hein euh dans on va
 285 pas faire un élevage de caniches là-bas c'est pas c'est pas viable / J***
 286 G des vaches et de:s chèvres
 287 P des CHEvres surtout des chèvres très bien / hein / parce qu'elles sont
 288 plu:s / elles sont plus résistantes hein euh les chèvres et on va voir aussi>
 289 / dan:s d'autres régions du monde / d'autres élevages / et ici vous voyez
 290 au niveau de la vallée / qu'est-ce qu'on va pouvoir mettre en place au
 291 niveau de la vallée< / regardez / qu'est-ce qui est ici tracé / qui permet la
 292 liaison> la communication> / J***>
 293 G des routes

294 P des routes< hein / effectivement ce sont des routes et ça c'est très
 295 important en géographie / hein les routes (4s) alors pourquoi c'est
 296 important> les routes / pour ces populations> / qui vivent là-bas> //
 297 pourquoi est-ce que les routes elles sont importantes / elles permettent
 298 quoi> (6s) d'apporter quoi> dans ces lieux
 299 G se déplacer
 300 P pardon>
 301 -G se déplacer
 302 P se déplacer> / mais apporter des produits> / parce que si: euh les routes
 303 n'existaient pas et ben ces populations seraient / I-SO-LÉES / hein / elles
 304 seraient isolées / on a besoin de quOI> / euh on a besoin de
 305 médicaments> / on a besoin des produits> / que nous donne pas notre
 306 territoire en géographie / donc avec les routes / on a / une ouverture vers
 307 le monde extérieur qui va nous apporter ce dont on a besoin / et nous
 308 allons / envoyer / ce que nous produisons / d'accord> / les routes< / alors
 309 là c'est vallée alors vallée haute montagne vallée / ça c- c'est des des
 310 choses que nous allons / encadrer alors vous encadrez ici / en vert / haute
 311 montagne/// route / NON vallée pardon (4s) alors ça c'est des révisions
 312 hein / vallée heu::: sommet tous ces termes-là ce sont des révisions parce
 313 qu'on les a vus ensemble hein (10s) alors ensuite on va prendre notre:
 314 tableau> / et toutes ces informations-là nous allons les mettre dans le
 315 tableau> / le tableau de synthèse> / alors sous les yeux> / vous me sortez
 316 le tableau> et> / le planisphère la carte du monde< (10s) alors moi il va
 317 falloir que je retrouve le fichier> /// alors au CRAYON gris vous allez< /
 318 remplir / la ligne concernant / le domaine montagnard // en- normalement
 319 tout le monde l'a: / entre les absences des dernières fois et les tableaux
 320 que j'ai pu distribuer / tout le monde doit avoir ce tableau normalement< /
 321 celui-ci (10s) [P chuchote avec l'observatrice] ce qu'on fait c'est que
 322 progressivement à chaque fois qu'on: on voit un domaine toutes les
 323 informations qu'ils ont sur les fiches de cours ils les remplissent
 324 O ça marche / merci
 325 P alors y a une euh une case que vos allez pas pouvoir remplir pour le
 326 moment / c'est la case / régions du monde /// tu l'as pas
 327 E XXX (9s)
 328 P alors< (19s) on va commencer par la carte / on va commencer par la carte
 329 du monde / et on va mettre / sur cette carte: / on va placer> / bon ici ça on
 330 avait: on avait déjà mis on a mis l- le le domaine euh le domaine
 331 désertique hein / on l'avait mis en jaune le domaine désertique / alors LA
 332 vous vous souvenez la dernière fois> / au tout début / pour qu'on ne se
 333 trompe pas> / on avait on avait mis / ces espaces / ces domaines-là / en
 334 marron< / vous vous souvenez< / et ben ces ces espaces-là en marron
 335 correspondent au domaine mon-ta-gnard / ici / alors / en marron ici / ça
 336 correspond au domaine montagnard (13s) et on colorie> (19s) coloriez à
 337 l'intérieur de ces espaces-là:< (7s) et après / on essaiera / de voir un petit
 338 peu / les grandes montagnes dans le monde / on va en en on va en retenir
 339 deux ou trois hein (13s) et ici en Europe / les Pyrénées et les Alpes /
 340 celles-ci vous les connaissez (1mn) domaine montagnard (11s) voilà
 341 domaine montagnard (26s)
 342 G monsieur
 343 P ouais

344 -G on colle
 345 P là maintenant oui / là tu colles t- ici tu vas coller / le domaine montagnard
 346 ici: / et après vous pouvez si vous ne l'avez pas fait> / vous collez les
 347 deux documents de synthèse le tableau> / et le planisphère puisqu'il est
 348 terminé / L*** qui est à jour / hein / elle a le le planisphère qui est tout
 349 rempli:> / avec / le tableau également / et ça> on devait les réserver pour
 350 la fin / donc c'est à la fin> / après le domaine montagnard> / que vous
 351 allez coller / pardon L*** / le planisphère comme ça> / d'accord> / et le
 352 tableau comme ça / tout à la fin et voilà tout tombe c'est pas grave / voilà
 353 comme ça (5s) tiens
 354 F merci
 355 (20s)
 356 P c'est bon> / alors vous prenez votre cahier de texte s'il vous plaît: /// pour
 357 mardi prochain (10s) pour euh mardi prochain (10s) le 5 mai pour mardi
 358 5 mai /// terminer /// au crayon /// le tableau
 359 G monsieur monsieur
 360 P oui>
 361 -G 5 juin
 362 P 5 juin / j'ai dit 5 juin< j'ai dit 5 juin> ou j'ai dit 5 mai>
 363 Cl 5 mai
 364 P je me suis trompé alors c'est le: / mardi prochain c'est bien le 5 juin>
 365 Cl oui
 366 P donc vous mettez 5 juin // c'est plus logique // terminer au crayon le
 367 tableau (12s) et pour le:: vendredi suivant (8s) pour vendredi 8 (7s) pour
 368 vendredi 8 juin< // CONTRôle de géographie< (8s) sur les grands
 369 domaines / contrôle de géographie sur les grands domaines (31s) alors on
 370 va: / accorder le petit quart d'heure / de fin / à la préparation de notre
 371 sortie> // de / vendredi // alors nous on va essayer de préparer ça sur euh
 372 le plan de la géographie et de l'histoire bien évidemment alors on va
 373 commencer par la géographie< (23s) alors cette fiche // vous l'aurez avec
 374 vous vendredi vous viendrez avec avec cette fiche vendredi hein on
 375 l'aura: on l'aura avec nous / pour essayer / de travailler // en s'aidant de
 376 cette fiche-là / alors // on va regarder des images un petit peu / alors ce
 377 site le site là de: de B*** / la Villa Kérylos (5s)
 378 G psst
 379 P qu'est-ce que c'est> // tu tu as besoin de quelque chose> / on a- on
 380 appelle pas comme ça hein en classe hein on lève la main hein // les psst
 381 et cetera et cetera c'est pour dehors hein (7s) alors (6s) premier euh
 382 premier angle / pom pom pom / voilà (8s) on va s'intéresser au cadre euh
 383 au cadre géographique / de: la Villa Kérylos / alors là vous avez la
 384 photographie> / on va s- on on va commencer comme ça ici là où y a le
 385 titre / hein / comprendre la Villa Kérylos / retrouver un cadre /// là ce qui
 386 est sympathique c'est que normalement / y a le: // y a le document qui
 387 devrait s'afficher / mais là y s'affiche pas< // moi j'en ai marre (4s) hop
 388 hop hop /// Alors / on va on va lire en attendant hein voir si ça: s'affiche
 389 ou pas> /// ouvrir avec /// ben tiens A*** qui souffle qui a l'air de
 390 s'ennuyer tu vas tu vas lire hein tu vas lire l'introduction
 391 F la ville Ke- Kérylos
 392 P la villa

393 -F la Villa Kérylos / [se trouve] / à / Beau- Beau-lieu / sur / mer / elles ont
 394 construction
 395 P c'est
 396 -F c'est un construction de deb siècle / elle était
 397 P du début
 398 -F du début / siècle
 399 P du / vingtième / quand vous avez euh en chiffres romains qu'on a étudiés
 400 en début d'année X X dix dix / ça fait vingt / vingtième siècle
 401 -F vingtième siècle / le XX de retrouvèrent un cadre de vie / très
 402 P alors là c'est: / y a une erreur de frappe une erreur de frappe / c'est pas
 403 UNE cadre de vie c'est UN cadre de vie donc vous allez / s'il vous plaît /
 404 corriger ÇA // vous barrEZ / le: le E il est de trop là / UN cadre de vie
 405 grec (6s) et donc du coup vous enlevez aussi puisque c'est masculin / Q-
 406 U-E c'est de trop / un cadre de vie grec (4s) alors un cadre de VIE //
 407 quand on a étudié les Grecs / c'était quoi> / d- OÙ vivaient les Grecs /
 408 dans quel cadre vivaient vivaient les Grecs / alors vous allez reprendre
 409 votre cahier vous allez essayer de vous euh de faire un petit voyage dans
 410 le temps / hein / civilisation grecque et on va essayer de revoir / ça fait
 411 pas si longtemps que ça / hein euh revoir dans quel cadre vivaient les
 412 Grecs / leur cadre de vie / J***
 413 G cité
 414 P la cité / effectivement hein / ha on avait vu ça< et la cité c'était un endroit
 415 qui était plutôt- plus ou moins fermé / hein / entre quel espace / trouvait-
 416 on la cité quel euh espace / quel paysage / N***
 417 G la mer
 418 P la mer
 419 -G la: / montagne
 420 P et la montagne / hein la mer et la montagne / et c'est ce que: c'est ce
 421 qu'on voit> / sur cette: photographie hein la photographie que je vous ai
 422 distribuée / on voit justement / ici / hein euh retrouver un cadre / on voit
 423 la: la Villa Kérylos / entre / la mer / et / la montagne / entre la mer et la
 424 montagne / alors y a aussi / euh:: pas mal de choses qui nous renvoient au
 425 cadre de vie grec / alors / le cadre cela peut être de nombreuses choses /
 426 cela peut être le paysage et la végétation / le paysage et la végétation /
 427 alors vous allez on va essayer de répondre euh: / tout seul hein à la
 428 première question / explique pourquoi / le paysage de B***-sur-Mer /
 429 ressemble à un paysage grec< / on va essayer de de comprendre pourquoi
 430 / on va retrouver dans ce paysage de B***-sur-Mer / des choses qu'on a
 431 étudiées / sur / le paysage grec / on vient d'en parler un tout petit peu là
 432 hein avec euh: les deux éléments de paysage que vient de donner N*** /
 433 y a des choses / qu'on retrouve et que vous allez essayer / de me noter au
 434 crayon / là / y a des choses qu'on avait VUES / dans / la: le cadre de vie
 435 des Grecs / qu'on va: qu'on retrouve sur cette photographie de / la Villa
 436 Kérylos à B***-sur-Mer / qu'est-ce que l'on retrouve / QU'EST-CE QUI
 437 VOUS RAPPELLE / des choses qu'on a étudiées sur / la cité grecque le
 438 cadre de vie des Grecs / alors si on ne l'a pas compris on lève la main je
 439 passe dans les rangs et j'explique (6s) et puis on essaie de répondre aussi
 440 à la deuxième question elle est: tout aussi simple / comment apparaît la
 441 végétation dans ce paysage (1mn) j'essaie de retrouver la photographie
 442 (18s) alors // tout le monde a compris / ce que l'on travaille / alors là toi

443 tu avais N*** des éléments de réponse / avec ça / et ça / faut que tu me
 444 les notes / au crayon (10s) [à un élève] il faut que tu me dises XXX que tu
 445 retrouves XXX derrière la cité // là y a des choses que l'on retrouve // [à
 446 toute la classe] qu'est-ce que l'on retrouve (10s) [à un élève] ouais XXX
 447 ici comment apparaît la végétation dans ce paysage aussi / elle apparaît
 448 comment / [à toute la classe] on a vu plusieurs types de végétation / type
 449 de végétation dans le domaine tempéré type de végétation dans le
 450 domaine tropical par exemple // là c'est plutôt dans le domaine tempéré /
 451 et elle est comment dans le domaine tempéré la végétation // on l'avait
 452 dit<
 453 F XXX
 454 P oui>
 455 -F ni trop chaud ni trop froid
 456 P ni trop chaud / ça c'est le climat il est ni trop chaud ni trop froid mais la
 457 végétation> / quand c'est ni trop chaud ni trop froid / oui>
 458 G basse
 459 P elle est basse< / effectivement / et y a des moments quand il fait très très
 460 chaud / en été il peut y avoir des pics surtout / dans notre: paysAge /
 461 qu'on appelle le paysage méditerranéen / hein / là c'est: parfois vous avez
 462 des pics où c'est sec / là au mois d'août ou au mois de juillet et vous avez
 463 très peu de végétation / c'est la sécheresse / alors on va: on va corriger
 464 ensemble / on va corriger ensemble / J*** tu peux nous lire ce que tu as
 465 mis
 466 G parce que rappelle la mer / et les montagnes / et en Grèce c'était tout à
 467 fait comme ça
 468 P c'était: à p- oui c'est à peu près comme ça effectivement> / alors i- dans
 469 ce paysage / il y a / la mer et la montagne / effectivement / hein et euh ça
 470 on va le / noter // alors vous gardez ce que vous avez noté> / si vous avez
 471 noté quelque chose / y a effectivement la mer et la montagne qui nous
 472 renvoient / au paysage (15s) alors je vais vous l'écrire au tableau je vais
 473 écrire la réponse au tableau: parce que là // là ça fonctionne pas (6s) la
 474 mer // et la montagne (5s) sont / présents /// dans / ce paysage (18s) on les
 475 retrouve (9s) dans le paysage grec (16s) alors quand on corrige on corrige
 476 au stylo / ça vous le:: vous l'inscrivez au stylo hein (4s) si vous avez de la
 477 place vous gardez vous laissez ce que vous avez noté au crayon / et la
 478 correction / pour voir un petit peu / hein euh:: / ce que vous avez déjà fait
 479 pour laisser une trace de ce que vous avez fait ET la correction au stylo
 480 (4s) deux / la végétation (4s) est basse< (50s) la végétation est basse //
 481 alors la case résumé on va la laisser / hein on essaiera de: / la remplir
 482 après la visite / on tourne on va directement au grand deux / retrouver une
 483 architecture // retrouver une architecture / alors / l'architecTURE / on a vu
 484 que c'était quelque chose on l'a vu avec par exemple avec le Parthénon
 485 [hein euh
 486 [sonnerie
 487 [chez les Grecs / c'est un art de la construction / à vendredi

Cours d'histoire pour quatrième avec EANA en intégration

hgClord/4/05022012

- 1 P asseyez-vous (10s) alors on va se:: // on va reprendre un ptit peu: le: fil de
2 notre: de notre leçon / s- la leçon qu'on avait à peine débutée la dernière
3 fois / tu ouvriras ton: ton carnet je vérifierai euh pendant le cours / alors
4 on avait terminé on avait terminé la: la géographie on a eu un contrôle de
5 géographie en début de semaine / euh: alors la leçon qui euh nous
6 intéresse euh maintenant est une leçon d'histoire en fait / et euh dans le
7 programme / si vous la si vous l'avez un petit peu feuilleté / le
8 programme d'histoire / il est saucissonné / en plusieurs / petits / chapitres
9 / ce que moi euh j'ai voulu faire ici / pour que ça soit plus clair pour vous
10 / et pour que pour l'année de troisième vous ayez davantage de bases /
11 c'est / raccorder / un petit peu / la période // de 1800 à 1914 / pour / le
12 continent européen / d'accord> // bonjour / installez-vous où vous pouvez
13 // où vous pouvez parce que là y a plus de place / euh: J*** tu te mets à
14 côté d'A*** /// et euh L*** tu te mets à côté de- /// alors qu'est-ce qu-
15 qu'est-ce qu'on sait de l'Europe et qu'est-ce que vous savez de l'Europe
16 /// en 1789 / 1793 // on va essayer de réfléchir à cette question> / que
17 savez-vous de l'Europe par rapport à ce qu'on a pu faire / hein en:
18 histoire géographie / surtout en histoire / concernant l'Europe / de 1789 à
19 1793< /// alors A1*** il est là: y a J*** qui n'est pas là: // alors 1789 ça
20 devrait vous dire quelque chose hein 1793 ça devrait aussi vous dire
21 quelque chose / alors qu'a-t-on: justement / vu / par rapport / à la
22 situation de de la France durant durant ces périodes cette: période // alors
23 là je vous distribue pas le livre tout simplement parce qu'on on ne va pas
24 en avoir besoin hein donc je le garde / euh Ath***
- 25 F XXX la prise de la Bastille
- 26 P alors la prise de la Bastille c'est le début de quoi> / euh J*** B***
- 27 G de la révolution française
- 28 P de la révolution française effectivement / hein / alors quel a été l'accueil /
29 des autres États européens / comment les autres États européens ont-ils
30 accueillis
- 31 / justement ce mouvement de révolution française / A***
- 32 G très mal ils voulaient euh ils voulaient pas que: leur euh leur territoire ils
33 adoptent la même euh la même idée
- 34 P oui effectivement / la même idée / j'ai envie même de dire les mêmes
35 idées d'accord> / alors en 1793 / du fait de cette hostilité / une guerre a
36 éclaté / une guerre a éclaté entre: la France de la révolution française et
37 les voisins européens / quel est / le régime / le plus courant / dans
38 l'Europe / de 1793< / le régime politique le plus courant euh M***
- 39 F monarchie
- 40 P la monarchie / effectivement / monarchie euh plus ou moins absolue /
41 tout dépend justement des euh des pays et des territoires / monarchie
42 absolue maintenant la question c'est / quel est le type de société / le plus
43 répandu / dans la Franc- dans l'Europe de 1793 / là on vient de parler du
44 régime c'est la monarchie effectivement / c'est une Europe monarchique

45 [P écrit au tableau : 6s] le type de société maintenant< / le type de société
46 / hein euh: Mé*** / le type de société /// on l'a vu / y a un type de société
47 d'avant / et un type de société d'après Après la révolution / souvenez-
48 vous: du travail qu'on avait fait sur la déclaration des droits de l'homme
49 et du citoyen avec le tableau / hein C***>
50 F c'était des sujets hem
51 P c'étaient des sujets par rapport à un roi> là on est toujours dans le type
52 monarchique mais y a pas qu'ça< / y a / effectivement / une société qui
53 est euh: euh classée classifiée hiérarchisée de manière particulière / J***
54 B***
55 G sur les ordres
56 P société d'ordre oui comment est-ce qu'on appelle cette société d'ordre
57 noblesse clergé a et tiers-état // société d'ancien régime / hein ça c'est
58 c'est une que vous devriez euh connaître maintenant / société d'ancien
59 régime 1793 guerre / entre la France et les voisins monarchiques donc
60 c'est qui comme euh territoire quels sont les royaumes là qui vont
61 s'opposer à la France / Ali***
62 F euh
63 P les voisins proches
64 -F les pays autour de la France
65 P oui mais lesquels par exemple
66 -F euh l'Espagne
67 P l'Espagne oui euh Ad***
68 G l'Angleterre
69 P l'Angleterre très bien / l'Espagne l'Angleterre Ja***
70 G l'Allemagne
71 P alors l'Allemagne / euh on va plutôt parler des: territoires allemands /
72 hein parce que l'Allemagne en tant que telle n'existe pas encore / euh
73 n'existe pas encore on va / justement dans cette longue leçon justement
74 traiter de la naissance de l'Allemagne hein à un moment donné euh à la
75 fin du dix-neuvième siècle A***>
76 G l'Autriche
77 P l'Autriche oui effectivement / rôle particulier> de l'Autriche là pourquoi>
78 / P***
79 G la femme de: euh seize c'est euh
80 P de seize>
81 -G oui
82 Cl [rires]
83 P de Louis XVI hein la femme de Louis XVI effectivement Marie-
84 Antoinette la femme de Louis XVI ouais son épouse la reine
85 -G euh c'est la sœur à:
86 P d- le roi d'Autriche l'empereur d'Autriche même hein effectivement
87 l'empereur d'Autriche alors justement y a un personnage qui à partir de
88 1789 / commence à dominer mais bien dominer la politique française /
89 c'est Napoléon vous le savez hein et il a installé en France une ty- hein un
90 type de société qui / se veut dans la continuité de la révolution / tout en
91 REvenant un petit peu sur des éléments de l'ancien régime / souvenez-
92 vous de- du couronnement / impérial heu en 1800-1804 le sacre de de
93 Napoléon on avait vu ce tableau on avait étudié ce tableau hein de de
94 Jacques Louis David / où l'on voyait justement une société qui

95 ressemblait / et qui revenait vers / une structure d'ancien régime / avec les
 96 très proches hein / avec l'armée et surtout le clergé représenté par qui
 97 dans le tableau / le clergé / oui C***
 98 F l'église>
 99 P oui mais euh l'église l'église le clergé effectivement ce sont deux
 100 synonymes mais qui / dans le tableau le sacre de Napoléon euh premier
 101 incarnait euh personnifiait l'église Ali*** un personnage important / de
 102 l'église / euh N***
 103 G le Pape
 104 P le Pape effectivement hein le Pape alors /// Napoléon / on sait que: c'est
 105 un personnage / qui est // en fait euh: / de formation // quelle est sa
 106 formation première Napoléon / Napoléon Bonaparte avant de s'appeler
 107 Napoléon premier c'est q- il a été formé dans quel cadre euh: M***
 108 G militaire
 109 P militaire c'est un c'est un général c'est un général / alors l- c'est un
 110 général et c'est un héros des guerres révolutionnaires / en 1799 quand il
 111 devient euh consul / premier consul de France hein il va continuer cette
 112 politique / et continuer cette politique c'est en fait / essayer de /
 113 consolider les territoires qui ont été euh euh vaincus / occupés par
 114 l'armée révolutionnaire / là par exemple hein euh ça cet espace ça
 115 correspond à quel territoire aujourd'hui // cet espace qui est un peu au: /
 116 très au nord-est de la France / euh J*** B***
 117 G Belgique
 118 P la Belgique et les Pays-Bas très bien / la Belgique et les Pays-Bas / alors
 119 vous voyez que / ici par rapport à: à la carte / l'empire français / à partir
 120 de 1804 c'est tout ça / c'est / bien entendu la Corse / c'est bien entend-
 121 c'est la Belgique les Pays-Bas tout ça c'était la France / et c'était l'empire
 122 français / et c'est une bonne marge littorale de l'Italie / alors vous avez
 123 ensuite / des provinces illyriennes qui correspondent / aujourd'hui à:: / à
 124 des des territoires comme la Slovénie / la Croatie / et / après / vous avez
 125 d'autres territoires / qui sont / dominés par la France / mais qui ne sont
 126 pas dans les frontières françaises / par exemple / c'est ce qu'on appelle
 127 les États vassaux / comme l'Espagne / comme la Confédération / euh la
 128 région euh le le royaume de Westphalie / qui est euh situé / au nord de
 129 l'Allemagne / et la Confédération du Rhin qu'est-ce que c'est que la
 130 Confédération / une confédération / c'est un / groupe / un groupe d'États /
 131 la Confédération du Rhin en Allemagne / alors vous voyez que /
 132 l'actuelle Allemagne était très très découpée / hein / c'est pas du tout
 133 l'Allemagne d'aujourd'hui< / vous aviez ici le Royaume de Westphalie<
 134 / la Confédération du Rhin / le Royaume de Prusse / et cetera et cetera /
 135 l'Autriche / beaucoup plus important / beaucoup plus vaste que
 136 l'Autriche d'aujourd'hui / hein / l- l'Empire d'Autriche / alors là ici /
 137 Autriche Prusse Russie / ce sont des alliés avec le Danemark et la Suède
 138 et: et la Norvège / des alliés de:: de Napoléon premier / hein / alors vous
 139 voyez que entre les alliés / et entre les territoires / occupés / dominés / par
 140 la France / qu'est-ce qu'on peut dire / sur cette Europe de 1811 /// [un E
 141 lève le doigt] elle est quasiment / quasiment sous le contrôle / de / la
 142 France / jamais la France / euh:: n'a été aussi DOMinante / n'a été aussi
 143 dominante euh dans son Histoire / alors comment est-ce qu'on appelle
 144 justement cette situation de / domination / ça c'est quelque chose que

145 vous avez vu en sixième quand une cité quand une royaume domine euh::
146 B***
147 G son apogée
148 P effectivement< effectivement> / c'est s- on peut / parler d'apogée / très
149 très bien B*** / l'apogée c'est / la plus belle période / sur le plan militaire
150 / territorial économique très très bien mais y a un autre mot> quand
151 justement / le le le territoire atteint son apogée / donc c'est le sommet / de
152 son histoire / hein il va:: aussi: exercer un contrôle c'est ce contrôle-là
153 comment est-ce qu'on peut l'appeler aussi euh:: / dis-moi euh R***
154 G c'est une question
155 P c- euh c'est une question que tu veux poser<
156 -G oui
157 P pose-la
158 -G ça veut dire quoi apogée
159 p apogée / alors je viens d'expliquer> mais je vais le réexpliquer> alors /
160 vous savez très bien que / dans // le cadre / dans le cadre de l'Histoire /
161 vous avez des civilisations qui atteignent le sommet / le top en anglais /
162 hein / ça a été le cas de la civilisation égyptienne / la civilisation romaine
163 / la civilisation grecque< / la France / l'a connu à cette époque-là / hein la
164 France l'a connu à cette époque-là en 1811 / donc l'apogée c'est la
165 sommet / mais on ne peut rester euh: indéfiniment au sommet< / et /
166 ensuite / après l'apogée / vous avez un cycle / qui est un cycle de déclin /
167 hein ces sociétés descendent ces civilisations descendent la civilisation
168 grecque / a connu son déclin / elle a été remplacée par la domination
169 romaine / et cetera et cetera / hein euh aujourd'hui c'est / on peut
170 considérer que on vit encore dans le cadre de l'apogée américaine /
171 depuis 1914 c- c'est la cas / ce sera peut-être remplacé par / une autre euh
172 puissance / un peu plus tard / mais donc / effectivement l'apogée c'est le
173 moment où une société une civilisation est à est à son sommet / d'accord
174 alors maintenant la question euh:: l'autre question c'est / ce contrôle
175 territorial et ça aussi vous l'avez normalement / c'est souvenirs de
176 sixième donc c'est un peu plus un peu plus lointain on appelle ça / l'hé-
177 gé-monie / l'hégémonie /// du: grec hêgêmôn /// c'est / en fait / hein euh:
178 assurer: un contrôle sur un large territoire hein un très large territoire et
179 donc la France hein euh: dispose de l'hégémonie / en Europe mais mais
180 mais mais ça cette hégémonie comme: de tout temps en Histoire / elle va
181 / être contestée / y a d'autres puissance qui ne le voient pas d'un très bon
182 œil / exemple / je vous en avais parlé la dernière fois / euh:: N***
183 G le Royaume Uni
184 P le Royaume Uni / effectivement / alors / avec le Royaume Uni / on va
185 voir justement s'installer / un:: / un système // mais pourquoi / pourquoi
186 ça n'ouvre pas ça / okay / alors je vous avais dit qu'avec le Royaume Uni
187 va s'installer une sorte de système atlantique / très très défavorable et très
188 hostile / euh:: à la France de Napoléon / alors ce système atlantique il est
189 centré sur le Royaume Uni / de plus en plus puissant / d'ailleurs c'est ça
190 hein lorsque la France va chuter / c'est le Royaume Uni qui va connaître
191 son apogée< hein / c'est c'est quasiment euh automatique en Histoire
192 hein / là / regardez / on va euh justement analyser ça> / ici vous avez le
193 Royaume Uni // quel est l'intérêt stratégique vous savez euh dans le
194 domaine militaire y a une stratégie / y a un domaine à contrôler / pour le

195 Royaume Uni> quel est / le domaine stratégique à contrôler au maximum
196 Mé***

197 F la mer

198 P la mer et surtout / ici // c'est c'est plus que la mer c'est encore plu:s plus
199 vaste que la mer / Ali***

200 F l'océan

201 P l'Océan Atlantique pourquoi> // pourquoi il faut Absolument contrôler
202 l'Océan Atlantique // qu'est-ce qui se passe là depuis euh la fin du
203 quinzième siècle euh de l'autre côté de l'Atlantique / et qu'il faut
204 absolument contrôler / N*** // de l'autre côté de l'Atlantique [P montre
205 un globe] Europe / Atlantique / et ici> / qui est: / un territoire / quand
206 même assez: / assez mastoc assez assez important / ça> / qu'est-ce que
207 c'est ça> // attends je vais allumer la lumière (6s) N***>

208 Cl [rires]

209 P c'est l'Amérique< / voilà c'est l'Amérique du Nord et l'Amérique du Sud
210 / bon / alors l'Amérique du Nord et l'Amérique du Sud // c'est le contrôle
211 de l'Amérique et vous le savez hein euh l'Amérique du Nord est euh:: /
212 est un domaine anglo-saxon / hein est un domaine anglo-saxon et
213 l'Amérique du Sud est un domaine / est un domaine plutôt latin /
214 espagnol et> // pour le Brésil> / jusqu'en 1821> / B***>

215 G portugais

216 P portugais / donc vous allez avoir un axe de résistance important sur l'axe
217 sur le:: pourtour atlantique hein euh:: des::: des ennemis / de Napoléon /
218 le Royaume Uni / le Portugal / et ensuite / alliés // alliés aux Britanniques
219 le Royaume de Sardaigne et le Royaume Sicile pourquoi // là cette fois-ci
220 quel est le contrôle stratégique à / établir F***

221 F contrôler euh la mer méditerranée

222 P contrôler la mer méditerranée< / et ça vous le savez hein avec la première
223 leçon / d'Histoire / le Royaume Uni est depuis des siècles et des siècles /
224 une puissance / ma-ri-ti-me / la France est une puissance terrestre / donc
225 en gros ici / ça va être la guerre / ça va être l'opposition / de deux styles
226 de: de puissance< / la puissance terrestre française / ancrée sur le
227 territoire et sur le continent européen / et la puissance maritime et
228 océanique du / Royaume Uni< / hein euh: alors / alors à partir de ce
229 moment-là à partir de ce moment-là / c'est / le début / d'un:: d'un d'un
230 long conflit / hein / qui commence en 1793 et qui va / s'achever en 1815 /
231 alors maintenant je vais vous demander de revenir sur / votre euh euh
232 votre d- votre petit résumé / que: vou:s aviez noté la dernière fois / voilà<
233 / les principaux adversaires // les principaux adversaires / de / Napoléon /
234 euh les principaux adversaires alors je vais t'écouter Y***

235 F *les principaux adversaires de Napoléon sur le continent européen sont le
236 Royaume Uni, le Portugal et progres- et progressivement la Russie

237 P et progressivement la Russie effectivement / progressivement / la / Russie
238 / alors /// on va noter / l'information // suivante (5s) [P écrit au tableau] la
239 France (11s) en 1815 (10s) connaît (6s) son apogée (6s) sur le plan (4s)
240 militaire (14s) sur le plan militaire (4s) apogée ça c'est un: un terme très
241 important // vous l'encadrez (7s) elle exerce (12s) elle exerce / sous
242 Napoléon premier (15s) son hégémonie (8s) sur le continent européen
243 (10s) sur le continent européen / oui

244 G *vous avez écrit quoi après exerce
 245 P SOUS (13s) sous (9s) alors hégémonie de la même manière / vous allez
 246 l'encadrer ce terme (8s) on encadre (14s) bon ben j'avais prévu hein / de:
 247 vous distribuer les documents /// photocopiés la photocopieuse / ce matin
 248 / on a voulu autrement / donc on va:: lire tout d- dans un premier temps /
 249 un texte // je vous l- je vais vous le situer sur le plan / sur le plan
 250 géographique / une fois que tout le monde aura terminé / tout le monde a
 251 terminé là de noter / hein c'était pas bien long // alors qu'est-ce qu'on
 252 avait dit> sur / la manière de communiquer de / Napoléon / qu'est-ce
 253 qu'il utilisait comme format pour communiquer / avec ses proches /
 254 Napoléon / S***
 255 F les lettres
 256 P les lettres< / très très bien / hein / c'est ce qu'on appelle euh: justement
 257 euh: la: la correspondance épistolaire / hein en français vous a- vous
 258 l'avez peut-être vu ça ou pas> / voilà ben c'est effectivement hein euh:: la
 259 lettre / au:x dix-huitième et dix-neuvième siècles / le format utilisé pour
 260 communiquer / hein pour communiquer / et / il avait tendance euh
 261 Napoléon / lorsqu'il dominait et occupait un territoire / il avait tendance à
 262 y installer / l'un de ses frères / hein / c'est: le principe de la dynastie /
 263 hein quand on est euh une famille régnante / on euh en fait profiter / les
 264 membres de sa familles / pourquoi ce système-là< // à votre avis pourquoi
 265 / pourquoi est-ce que quand on est euh à la tête d'une dynastie comme: un
 266 empire / on:: on va: euh préférer installer un membre de sa famille /
 267 quelles raisons politiques euh Ja***
 268 G pour la confiance
 269 P très bien / la confiance la fidélité effectivement / et: et vous l'avez vu y
 270 avait dans le système de Napoléon / une hiérarchie de la confiance / hein
 271 très très proche les membres de la famille / très haut placés / il va / faire
 272 de certains de ses frères / des ROIS / hein euh: en Espagne et / là / dans
 273 ce royaume / le royaume de Westphalie / il va y installer son frère Jérôme
 274 / hein euh: Jérôme Bonaparte va être roi de Westphalie< / et justement /
 275 dans la hiérarchie / y a tout d'abord / les frères / les plus importants / les
 276 plus fidèles / et ensuite / vous avez: / quelle catégorie comment est-ce
 277 qu'on les a appelés ces ces personnages qui cette fois-ci / sont / dans /
 278 chacun des départements / [le TBI s'éteint] très intéressant ce que tu
 279 viens de me faire là // ils sont / dans tous les euh // hop / ouais c'est pas
 280 grave c'est tout bleu hein / c'est pas bien grave / donc dans tous les
 281 départements / à la tête de tous les départements / C***
 282 F des cousins
 283 P non non: / euh il a une grande famille mais quand même hein euh s'il
 284 avait un cousin dans chaque département / c'est plus une famille là hein
 285 Y***
 286 F les seigneurs
 287 P non les seigneurs ça c'est dans l'ancien ancien ancien régime / vous vous
 288 souvenez plus de vos leçons hein vous hein / 1801 euh les masses de
 289 granit / le lycée le code civil et les préfets / le système des préfets / un
 290 préfet dans chaque département / quelle est> / la fonction et le rôle du
 291 préfet> (5s) faire exécuter les lois règles et politiques de Napoléon dans
 292 chaque département / alors là euh: on va justement voir un exemple / à
 293 travers la lettre / j'espère qu'elle va bien passer / voi:là /// voilà elle est

294 pas très très longue hein euh:: / finalement / elle est pas très très longue /
 295 tout le monde tout le monde arrive à lire au tableau ici / A***
 296 F oui
 297 P tu arrives à lire / euh L*** tu arrives à lire
 298 Eana non
 299 P d'ici tu arrives pas> / bon on va on va lire: à à haute voix et on va essayer
 300 de faire en sorte que tout le monde R*** tu vois pas
 301 G si
 302 P d'ici très bien / alors euh::: on commence la lecture avec avec avec avec
 303 S***
 304 F avant le mois de janvier vous devez avoir divisé votre Royaume en
 305 départements / ce que désirent avec impatience les peuples / d'Allemagne
 306 / c'est que les individus qui ne / sont pas / qui ne sont point nobles / et qu-
 307 et qui ont des talents / aient un droit égal à votre considération et aux
 308 emplois / c'est que toute espèce de servage / soit abolie
 309 P soit abolie / voilà / alors bon on va euh / replacer justement le texte dans
 310 son contexte on est là en 1804 hein / le Royaume de Westphalie / le reste
 311 de l'Allemagne est contrôlé par / la France / je::: euh Napoléon / premier
 312 / y place son frère // Jérôme / à la tête du Royaume / et il lui envoie cette
 313 lettre / en fait> / à quoi ça ressemble là le début de cette lettre / avant le
 314 mois de janvier / vous devez avoir / hein euh il faut que les individus
 315 euh::: euh soient justement considérés / par / leur mérite et cetera / il faut
 316 il faut vous devez / ça ressemble à quoi ça / euh N***
 317 G Napoléon il veut contrôler tout
 318 P oui mais par par l'intermédiaire de son frère là / avec ce ton / vous devez
 319 il faut / M***
 320 G on dirait il parle de roi à un autre roi qui connaît pas très bien
 321 P ha mais tu sais que de roi à un autre roi il n'emploierait pas ce terme hein
 322 vous devez il faut / parce qu'il serait un roi à un autre roi il serait dans
 323 une situation égale euh D***
 324 F moi je voulais dire que c'est un ordre
 325 P voilà il lui donne des ordres / en fait / ça ressemble / à ce qu'on appelle /
 326 euh un ordre de mission / voilà / votre mission / puisque moi je vous ai
 327 installé là / et puisque vous avez toute ma confiance / parce que avant
 328 hein même si on était frères ou: cousins on se vouvoyait hein / euh::: euh
 329 il va falloir que / vous fassiez ça / alors première euh / première ligne de
 330 cette euh de cette de cette mission / c'est / diviser / votre Royaume / en
 331 départements / d'accord / hein là ça il va falloir l'avoir en tête / alors y a
 332 un mot / servage / le mot servage / ça a donné les serfs du Moyen-Âge /
 333 ce sont / les individus qui sont dans une situation / dans une situation
 334 Mé***
 335 F euh comme un esclave
 336 P voilà / dans une situation / d'esclavage / alors il voudrait que / le servage /
 337 soit / interdit / annulé / aboli / d'accord> / aboli / là / dans / ce / Royaume
 338 de Westphalie // bon on continue la lecture / on continue la lecture avec: /
 339 G*** / à partir des bienfaits
 340 G les bienfaits du Code / les bienfaits du Code Napoléon / la publicité des
 341 procédures / l'établissement des jurys / seront autant de caractères
 342 distinctifs de notre monarchie / je compte plus sur leurs effets que sur
 343 l'extension / que sur le résultat d- des plus grandes victoires / il faut que

344 le peuple jouisse d'une liberté d'une égalité d'un bien-être inconnus aux
 345 peuples de la Germanie
 346 P très bien< / alors euh:: y a plusieurs points sur lesquels on va revenir /
 347 premier point / quels sont les mesures / issues de la Révolution française /
 348 de 1789 / que Napoléon / premier / veut exporter en Allemagne // les
 349 mesures françaises de 1789 / qu'il veut voir / exportées en Allemagne
 350 Ali***
 351 F euh division des départements
 352 P très bien / hein très très bien Ali***/ déjà dans un premier temps / vous
 353 avez vu que / ce qui est important / souvent / c'est / encadrer le territoire /
 354 c'est la géographie hein / alors pourquoi c'est important // pourquoi dès
 355 qu'on arrive dans un:: dès qu'on arrive dans un territoire qu'on occupe /
 356 on veut contrôler / on va / justement s'intéresser au découpage / du
 357 territoire / et ici c'est un découpage en départements / pourquoi c'est /
 358 c'est essentiel
 359 F peut-être c'est par rapport à la circulation euh
 360 P c'est par rapport à: c'est par rapport à autre chose que la circulation / oui<
 361 F pouvoir euh mieux contrôler
 362 P pour ASSEOIR / effectivement / la domination / hein / et vous savez
 363 quand un royaume est / est grand / ben on le divise / quand on veut s'y
 364 installer / et quand on veut contrôler / diviser pour mieux régner / hein /
 365 donc là on va découper le territoire / hein euh:: / pour pouvoir justement /
 366 mieux le contrôler / et quand on contrôle le territoire on contrôle mieux
 367 les hommes / surtout que maintenant ces territoires sont / découpés / de
 368 manière / de manière qui serait de manière euh sous des formes qui
 369 seraient des formes qui seraient très / très réduites / plutôt que larges / il
 370 est plus facile de contrôler une population dans un / territoire réduit> /
 371 que dans un territoire large / hein euh alors / ici> / on va aussi> / à part
 372 euh les départements / y a y a un autre une autre euh euh réforme hein un
 373 autre grand changement de la révolution de 1789 qui apparaît ici / A***
 374 G le Code civil
 375 P alors le Code civil / c'est pl- c'est plus tard / hein là c'est le Code civil
 376 effectivement c'est le code Napoléon / le Code civil on peut le faire entrer
 377 dans une autre catégorie ça c'est une autre question / véritablement / la
 378 MARQUE de Napoléon / le CODE civil / alors rappelez-moi ce que
 379 c'était que le Code civil // j'ai souligné en vert là euh / les éléments qui
 380 étaient propres à Napoléon Ja***
 381 G c'était euh les règles euh dans la famille
 382 P très bien / les règles / d'organisation de la société / avec pour point
 383 central la famille / hein le rôle du père / euh: le côté- le côté paternel / le
 384 père chef de famille / effectivement / donc on avait euh une société qui
 385 était voulue par Napoléon / dans ce sens-là / on appelle ça des sociétés /
 386 patriarcales / basées sur / axées centrées sur / le père / alors ça c'est plutôt
 387 / en vert je souligne / des éléments qui sont propres / à la vision de
 388 Napoléon / hein et pas de la Révolution / maintenant on va revenir à la
 389 Révolution / les départements C'EST la révolution française / c'est 1791 /
 390 ensuite / à part ça / à part un découpage en départements / quand on lit / là
 391 je vais vous aider / quand on lit euh:: / ce que désirent avec impatience les
 392 peuples / d'Allemagne / c'est que les individus qui ne soi- qui ne sont
 393 point nobles / et qui ont des talents / aient un droit égal // c'est quoi là /

394 on parle de quoi / avec le terme / d'abolir / c'est l'abolition de quoi /
 395 l'idée de d'être n- d'être né noble / c'est quoi comme abolition ça /
 396 comme l'idée importante / hein euh P***
 397 G abolition des inégalités
 398 P y a un mot / un mot qui est à l'origine des inégalités de la: de la société
 399 d'Ancien Régime F***
 400 F l'abolition des privilèges
 401 P voilà effectivement très très bien / c'est l'abolition / des / privilèges / hein
 402 l'abolition des privilèges / donc là on est dans l'esprit / dans l'esprit /
 403 1789 / on est dans l'esprit 1789 / et / justement / ce qui est bien particulier
 404 avec Napoléon premier / c'est que c'est un: / une sorte de: de mixte hein
 405 euh: entre: la Révolution française / et / le système ancien / qu'est-ce qui
 406 ici justement montre que Napoléon / premier / et ça a été l'une de ses à la
 407 fois forces et faiblesses / Napoléon premier même s'il est / toujours dans
 408 un esprit révolutionnaire / il vaut garder / conserver / des éléments / du
 409 passé / ici dans ce texte / les éléments du passé / qui reviennent assez
 410 souvent /// n'oubliez pas qu'on est en 1804 hein / qu'est-ce qu'on a fait
 411 en 1793 / par rapport à: / celui qui avait qui avait ça là / hein la couronne /
 412 Louis XVI / où est-c- en janvier 1791 qu'est-ce qu'on lui a fait lui hein
 413 euh:: AI***
 414 F on lui a coupé la tête
 415 P ha oui on l'a on l'a décapité effectivement / donc la Révolution française
 416 en 1793 elle a pris un tournant le tournant de la terreur un tournant radical
 417 / et elle a fait quoi> / ben elle a voulu éliminer de sa mémoire / le
 418 Royaume / la Monarchie / et et le mot là Royaume il apparaît souvent /
 419 dans ce texte / votre Royaume / hein euh:: il apparaît une autre fois / hein
 420 / là euh justement / VOTRE monarchie / c'est un synonyme / donc
 421 effectivement / ça c'est typiquement / napoléonien / on est dans la
 422 Révolution française / on continue la Révolution française / mais / on ne
 423 ferme pas la porte au passé / hein euh alors / là y a aussi / le terme / un
 424 terme de / le terme de peuple / alors vous voyez que / il emploie pas
 425 forcément le terme de citoyen / mais il entérine le: il emploie le terme de
 426 peuple / les peuples au pluriel / VOS peuples / hein ici / LES peuples ici /
 427 donc là on est aussi / dans un esprit plutôt / esprit des Lumières / ET / là
 428 encore / d'autres idées liberté / égalité< / alors en fait ici l'idée / l'idée
 429 pour euh: la France de Napoléon / c'est / de mettre / en place / là où la
 430 France de Napoléon / l'armée napoléonienne s'est installée / l'esprit de la
 431 Révolution / alors quel est quel est l'avis de Napoléon / comment est-ce
 432 que / pour lui / pourquoi est-ce qu'il fait ça à votre avis< / pourquoi est-ce
 433 que c'est très intelligent sur le plan / stratégique / de faire ça // N***
 434 G parce qu'il veut contrôler plusieurs euh États ou pays ben il va en cas
 435 d'attaque il pourra / avoir plus une unité
 436 P il pourra plus avoir une unité tu dis>
 437 -G oui
 438 P l'unité du peuple des peuples mais pourquoi est-ce que / il pense en
 439 faisant ça> / que les gens vont être plutôt derrière lui // plutôt qu'avec les
 440 anciens / les anciens qui maintenaient l'esclavage enfin l'esclavage le
 441 servage / qui maintenaient la noblesse / pourquoi en faisant ça> / en
 442 abolissant la: les privilèges / et cetera / il pense que / ça va être bon pour /
 443 le soutien du peuple allemand / i- qui sera avec lui / oui

444 G les gens ils sont plutôt rassurés XXX la Révolution française euh
 445 P ben i- ils l'auront / en partie / effectivement / donc là> / qu'est-c- ce qu'il
 446 fait Napoléon / c'est que / en mettant en place ces mesures / il va
 447 s'assurer le soutien / de la majorité / du peuple / de:: du tiers-état / quatre-
 448 vingt-seize quatre-vingt-dix-sept pour cent de la population / donc c'est
 449 un coup / stratégique / très intelligent hein / et: effectivement il a il a eu
 450 raison hein parce que dans un premier temps durant les premiers mois / ça
 451 a marché / et euh: les français étaient très populaires / très populaires /
 452 dans / le cadre des territoires qui ont été contrôlés / en Espagne / euh: en
 453 Allemagne / dans une partie de l'Italie / on a effectué cette politique / on
 454 a effectué cette politique / et / ça a / marché / et ça a marché / alors
 455 maintenant on va passer au: petit b / s'il vous plaît / petit b // de notre
 456 euh / de notre: / partie / alors // hop (10s) alors le titre du petit b /// c'est //
 457 voilà / une présence française qui suscite de l'espoir / je vais le réécrire
 458 parce que c'est pas très / pas très clair / une présence française tout le
 459 monde arrive à lire là ou pas / oui>
 460 F euh le premier paragraphe c'est l'introduction
 461 P ben vous mettez petit a alors / si vous avez pas mis de petit a / ou sinon
 462 regardez ce que vous faites c'est plus simple / vous mettez petit b mais
 463 ici< / vous mettez un a / avec les guerres révolutionnaires / c'est mieux
 464 quand c'est sur une cahier euh M***
 465 G oui
 466 P t'as plus de place sur ton cahier> // t'en a écrit alors hein / ben tu prends
 467 un tout peti:t / tu sais ce que tu fais tu prends une pochette hein / une
 468 petite pochette toute fine et tu mets les feuilles> / dedans> / c'est mieux /
 469 alors une puissance française qui suscite l'espoir le petit a vous les mettez
 470 à la marge / juste après le grand un / une puissance française qui suscite
 471 de l'espoir / avec trois petits points / c'est important / tout le monde
 472 arrive à lire / pas la peine de noter (10s) alors [P écrit au tableau] dans les
 473 / territoire (8s) contrôlés (4s) ou dominés / ce q- ce qui est différent hein
 474 (6s) par / la France [P fait le tour de la classe] (17s) par la France / l'esprit
 475 /// des lumières // que vous connaissez maintenant hein / on va pas revenir
 476 là-dessus / et de la Révolution (12s) quel est le verbe qu'on va rajouter là
 477 / est / dans les territoires contrôlés ou dominés par la France / l'esprit des
 478 Lumières et de la Révolution / est /// P***
 479 G juste après la France
 480 P l'esprit / je sais que j'écris mal mais là c'est pas c'est pas le mot que j'ai
 481 le plus mal écrit hein // alors l'esprit des Lumières et de la Révolution est
 482 / Ath***
 483 F encore présente
 484 P non> puisqu'il était pas présent> / avant / dans ces territoires quand
 485 c'était l'Ancien régime c'était la: la Monarchie absolue / et donc / il
 486 existe en France / mais on va l'installer dans d'autres pays comment est-
 487 ce qu'on appelle ça / je l'ai employé tout à l'heure le verbe // faut écouter
 488 hein // exporter /// je l'ai employé tout à l'heure sous la: sous la forme
 489 d'une question et c'était Ali*** qui avait répondu à la question / est
 490 exporté (5s) et on souligne / l'esprit (6s) alors l'esprit / de la Révolution /
 491 française / c'est / des / droits naturels / liberté égalité / c'est des termes
 492 qui reviennent à la fin de la lettre / de / Napoléon premier à Jérôme / c'est
 493 aussi / l'idée / d'abolition des privilèges / hein pour euh:: euh mettre en

494 pratique euh l'égalité / l'esprit des Lumières // et de la révolution / est
 495 exporté (7s) alors dans un premier temps> / dans un premier temps / cette
 496 euh: ces mesures-là / sont accueillies / par la majorité des populations /
 497 avec / avec / enthousiasme / hein c'est-à-dire ils sont ils sont ils sont
 498 contents / ils se sentent valorisés / et / euh: / dans un premier temps la
 499 présence française / est bien vécue / bien perçue [P écrit au tableau] dans
 500 un premier temps (7s) dans un premier temps virgule (4s) ces mesures
 501 (5s) sont accueillies (18s) avec enthousiasme (13s) par les peuples / ou
 502 par les populations (13s) allemandes (4s) espagnoles (5s) et cetera / trois
 503 petits points / italiennes euh // hollandaises belges / à l'époque la
 504 Belgique n'existait pas / ça a été une création après / après Napoléon ça
 505 hein / c'est un petit peu aussi pour ça que dans une bonne partie de la
 506 Belgique on parle euh on parle français hein / comment est-ce qu'on
 507 appelle cette partie de la Belgique euh qui parle français // la Wallonie< /
 508 hein c'est la Wallonie après vous avez euh la Flandre hein qui elle euh
 509 parle euh le néerlandais // alors vous allez / souligner / enthousiasme
 510 (27s) alors on va: / à travers /// sans sans pour autant prendre / euh / le
 511 livre on n'en a pas besoin / on va à travers / deux tableaux / étudier
 512 justement / la: la phase / durant laquelle / tout a basculé / où
 513 l'enthousiasme / la joie / des peuples européens / a laissé la place à un
 514 tout autre sentiment / vis-à-vis des français / alors euh / aujourd'hui / en
 515 2012 / quand euh: il se passe quelque chose / sur le plan de l'actualité /
 516 quand il se passe quelque chose / qu'utilise-t-on / pour / justement / euh
 517 imprimer / pour marquer l'événement / par exemple si euh on était loin
 518 euh d'une émeute qui tourne mal / si on était loin d'une scène policière
 519 qui est euh une scène policière violente / on dispose de quoi pour /
 520 marquer l'événement / A***
 521 G un film
 522 P un film // euh mais comment est-ce qu'on filme / avec quoi
 523 -G avec une caméra ou un téléphone
 524 P avec un c- une caméra ou un téléph- un téléphone portable / hein oui
 525 effectivement / on peut faire quoi aussi / pour marquer l'événement> /
 526 lorsqu'on est professionnel / ben quand on est professionnel on fait du
 527 journalisme / parce que c'est bien ça hein dont on parle le journalisme /
 528 euh A|***
 529 G la télévision
 530 P avec une caméra donc on: f- on fait en sorte: euh de permettre à la
 531 télévision d'avoir des reportages // oui
 532 G euh on prend des photos
 533 P des photographies / effectivement des photographies / alors à cette
 534 époque-là / bien entendu / hein euh:: / au début du dix-neuvième siècle
 535 euh la photographie n'existait pas< / elle est apparue elle est apparue à
 536 pa- à partir de quelle époque> / la photographie< / cette invention /// à
 537 peu près / euh A***
 538 G pendant la première guerre mondiale
 539 P NON:: bien avant hein / dans les années 1840 / dans les années 1840 hein
 540 / est apparue / euh la photographie / alors / ce que: nous allons voir là /
 541 justement / et j'espère que ça va [P projette *El dos de mayo de 1808 en*
 542 *Madrid* de Francisco Goya] ha:: / très bien / on dirait que j'ai vu: je sais
 543 pas quoi / hein ha là alors là voilà / là là on a / là c'est bien / là / on a une

544 belle euh / parce que j'ai cherché les: / j'ai cherché des: / des images /
 545 hier / et je me suis demandé si avec le nouveau euh le nouveau format
 546 scribe / on allait voir ça / alors ici> // tout le monde voit là / c'est bon /
 547 c'est bon / L*** tu vois ou pas /// est-ce que tu vois<
 548 Eana euh oui
 549 P l'image / oui / tu tu vois ou tu vois pas bien
 550 Eana oui je vois
 551 P oui> d'accord< / alors ici> / à l'époque en fait / on ne disposait NI
 552 d'appareil: euh: photographique / NI encore moins / de smartphone / hein
 553 Iphone ou je sais pas très je sais pas trop quoi Wave quatre euh Samsung
 554 ou je ne sais quoi hein euh / mais / certains artistes en fait / hein /
 555 voulaient transmettre / euh:: aux générations suivantes / aux générations
 556 futures / des images / marquantes / des images qui les ont euh marqués /
 557 hein / alors ici / c'est un grand un immense un immense peintre /
 558 Francisco /// Goya / un peintre espagnol / qui / a voulu / IMmortaliser /
 559 hein euh / rendre immortel ça veut dire / permettre à des générations
 560 futures / d'ailleurs on en parle maintenant / deux cents ans euh plus tard /
 561 quasiment pile / euh:: euh rendre compte de cet événement / cet
 562 événement / s'est déroulé / le deux mai /// 1808 / hein le / deux mai /
 563 1808 / le deux mai 1808 que s'est-il passé / alors // ici c'est assez clair /
 564 c'est assez clair / on n- on:: / on est en présence que quelle euh de quelle
 565 situation là / on est en présence de quelle situation / quelle est la situation
 566 qui est ici / REprésentée / dans cette / peinture / le: DOS de mayo de
 567 Francisco Goya< / hein euh::: quelle est cette situation // alors Ja***
 568 G un émeute
 569 P c'est une émeute / effectivement / alors qu'appelle-t-on émeute>
 570 -G une: grosse euh bagarre
 571 P ha ouais c'est
 572 Cl [rires]
 573 P une bonne euh une bonne bagarre hein / effectivement hein / euh c'est
 574 plus que ça en fait // une émeute ça part d'où / en principe // est-ce que:
 575 est-ce que vous avez déjà vu des émeutes euh::: / qui partiraient euh::: / de
 576 très très beaux quartiers / hein / ou bien euh: de l'Assemblée nationale /
 577 avec des gens euh: en costard cravate euh / ça part souvent d'où une
 578 émeute / ça part souvent d'où / C***>
 579 F des quartiers sensibles
 580 P et qu'appelle-t-on les quartiers sensibles> / sensibles pourquoi ils sont
 581 sensibles
 582 -F c'est les endroits où y a beaucoup de violence
 583 P euh::: y a un peu plus de violence / il peut y avoir un peu plus de violence
 584 / mai:s / quel est le climat qui va justement / rendre les gens sensibles à la
 585 violence / c'est-à-dire qu'ils vont être un peu plus euh un peu plus
 586 énervés euh que quelqu'un qui a tou:t euh / quelqu'un qui serait dans une
 587 situation confortable / c'est l'inconfort> / qui rend / sensible à certaines
 588 situations / hein / c'est: l'absence de quoi aussi / l'absence d'argent> /
 589 hein / alors un émeute en règle générale / ça vient de quelle> catégorie de
 590 la population / ça vient d'où / oui
 591 G euh les catégories pauvres
 592 P catégories pauvres et catégories populaires / d'accord / et ici / justement /
 593 euh: Francisco Goya / va euh peindre le PEUple / le peuple / alors où / où

594 est-on ici / quand / on le sait / on est le deux mai 1808 / où> / nous
 595 sommes à Madrid< / capitale de l'Espagne< / hein capitale de l'Espagne /
 596 et / ce qu'il a voulu ici filmer / c'est le peuple / alors le PEUple euh:: / il
 597 est: / il est figuré / il est figuré / et Francisco Goya a voulu le faire ainsi /
 598 il est figuré en bas // dans une situation / dans une situation où il est / en
 599 bas / avec euh / avec des personnages comme celui-ci / qui est très actif /
 600 alors une émeute / c'est quand / la colère du peuple / hein la colère du
 601 peuple / va / justement / vouloir / s'opposer / à celui qui est / dominateur /
 602 celui qui domine / alors celui qui domine> / on le voit< / légèrement ici /
 603 c'est / un soldat français< // et vous avez remarqué qu'il est dans une
 604 dans une situation la plus haute sur le plan / de l'image / celui qui est /
 605 mieux placé /// hein c'est celui qui est le plus haut si on trace une ligne / à
 606 partir de son casque / on le voit / c'est celui qui est le plus haut / donc là
 607 c'est l'autorité française / alors ça / les Français dominant contre
 608 l'Espagne / le soldat français est représenté / complètement à droite / et
 609 vous avez> ici> des soldats> / des soldats qui travaillent pour la France /
 610 bon celui-là il travaille plus trop pour la France parce qu'il est dans un
 611 sale état hein / hein voyez
 612 Cl [rires]
 613 P là hein il est: il peut plus travailler lui hein euh:: / celui-ci / alors euh: /
 614 quelle est l'origine euh supposée / de ces euh / soldats / avec des
 615 turbans // c'est plutôt: c'est plutôt dans quelle région du monde qu'on
 616 trouve euh des euh qu'on trouVAIT / hein parce que euh maintenant
 617 c'est / moins / prégnant / on trouvait des individus a:vec des turbans euh
 618 Ja***
 619 G l'Afrique du Nord
 620 P l'Afrique du Nord / oui effectivement / l'Orient / hein euh le Proche-
 621 Orient le Moyen-Orient / et ces: soldats en fait sont des soldats très
 622 réputés / qu'on appelle les Mamelouks hein / les Mamelouks et qui sont
 623 des soldats / des soldats / hé oui Mamelouks hein euh ça fait euh sourire
 624 certains / ce sont des soldats d'origine turque / hein qui viennent de ce
 625 qu'on appelait à l'époque / l'Empire O-tto-man< / l'Empire Ottoman>
 626 euh axé basé sur / l'actuelle Turquie / et qui dominait une bonne partie /
 627 de l'Asie / l'Asie / Proche-Orient / hein euh / Moyen-Orient et même
 628 l'Afrique du Nord / l'Égypte et / la Tunisie / alors / les Mamelouks / en
 629 fait / ce sont des mercenaires / alors un soldat mercenaire / c'est un soldat
 630 / oui
 631 F *qu'on paie pour faire la guerre pour euh
 632 P c'est / un soldat que l'on paie / que l'on va payer / et qui vient de
 633 l'étranger que l'on va payer pour euh::: euh: faire / et assurer les services
 634 militaires / et ici / justement / le rôle de ces soldats mamelouks / c'est / de
 635 contrôler / la population espagnole / d'accord de contrôler / la population
 636 espagnole / sauf qu'en fait euh / après une période la première période
 637 d'enthousiasme / où les Espagnols le peuple espagnol était content /
 638 valorisé / flatté / par les mesures françaises / petit à petit en fait / la
 639 présence des soldats / et la présence des Mamelouks / va être euh:: très
 640 mal vécue / très mal vécue pourquoi / parce que / les euh soldats français
 641 et l'autorité française / qui se disaient contre euh l'arbitraire / contre la
 642 violence / vis-à-vis du peuple / euh:: et vis-à-vis des citoyens / va exercer
 643 une forme de violence / que / le peuple / madrilène / ne va pas supporter /

644 alors le peuple en principe il est en bas // d'accord / dans la hiérarchie /
 645 hein / l'administration française / est tout en haut / mais à quelle situation
 646 justement hein euh / quelle est la situation dont on est témoin ici qu'est-ce
 647 qui est en train de se passer > /// y se passe quoi là> / regardez ce soldat là
 648 / il est euh:: il est à: il il est mort hein euh: il est allongé / il est en train de
 649 tomber / hein euh qu'est-ce qui est en train de se passer // qu'est en train
 650 de faire le peuple / quand comme en 1789 / AI***
 651 G une guerre civile
 652 P c'est une guerre civile / pas vraiment< / pas vraiment parce que: / on voit
 653 bien que: les: les madrilènes ne se battent pas entre eux / ils se battent
 654 contre un:: / contre une: présence étrangère / N*** oui
 655 G ils se révoltent
 656 P ils se révoltent oui mais> / on voit bien regardez un petit peu / surtout
 657 surtout lui / et lui / il est en train de faire tomber / il est en train de faire
 658 tomber celui qui est en haut / le soldat mamelouk / il prend le dessus le
 659 peuple là / il prend le dessus / on / on est passé d'une situation où on était
 660 euh enthousiaste / par rapport à la présence française / à une situation où /
 661 cette présence / est intolérable / donc / ils se révoltent / c'est un
 662 soulèvement / on appelle ça / lorsque: justement un soulèvement / parce
 663 qu'une euh / vous avez une manifestation> / hein dan:s dans le
 664 vocabulaire / vous avez une manifestation> / mais une manifestation n'est
 665 pas toujours violente / quand elle est violente / et quand elle a / justement
 666 / une conséquence importante / on parle / d'insurrection /// et ceux qui
 667 participent à cette insurrection / ce sont les insurgés [sonnerie] alors on va
 668 revenir là-dessus / la semaine prochaine / lundi

Cours d'histoire pour troisième DRA avec EANA en intégration

hgClord/3DRA/19012012

1 P alors (7s)
2 F c'est juste pour choisir le sujet
3 G c'est vrai>
4 [bavardages : 12s]
5 P alors je vais faire l'appel [bavardages 6s] je veux un volontaire pour
6 euh l'oral [bavardages : 7s] tu te tiens correctement s'il te plaît
7 [bavardages 10s] alors les volontaires> // qui j'ai interrogés euh
8 mardi<
9 G A***
10 G non moi
11 G non c'était Ay***
12 P c'était toi>
13 G [ouais
14 P [alors euh tu me donnes un numéro entre un et quatre
15 G et XXX c'était combien
16 G vingt-et-un
17 P non mais je pars pas du début [sinon ça serait trop simple / alors>
18 vas-y<
19 G [ha:
20 G XXX
21 P quatre>
22 G t'as vu tu passes encore
23 G ta gueule
24 [bavardages 9s]
25 P K*** [EANA]
26 G ho: XXX
27 G ho: c'est dommage K*** c'est pas de ma faute XXX
28 P en même temps vous êtes genre / trois / à devoir passer encore donc
29 [évidemment donc l'étau se resserre
30 F [i reste qui madame
31 G i reste qui madame à passer>
32 P TOI notamment
33 -G ah:
34 G si:
35 [rires et bavardages : 6s]
36 P allez / tu m'amènes ton cahier> s'il te plaît> [bavardages : 5s] merci
37 tu retournes à ta place [bavardages : 9s] bon y a trop de bruit alors on
38 va pas recommencer comme mardi s'il vous plaît A*** t'arrêtes de
39 faire ça tu sors tes affaires tu fais semblant de travailler et tout ira
40 bien // Ke*** et J*** je veux pas vous entendre s'il vous plaît / merci
[P ralentit son débit pour toutes les questions formulées à l'élèveEana]
41 P K*** donne moi le nom des deux pays qui sont euh ennemis
42 Eana les États-Unis et l'URSS

43 P ça me va / comment s'appelle euh le nom de la guerre qui les oppose
44 Eana euh la guerre froide
45 P et euh est-ce que tu peux expliquer ce que c'est la guerre froide
46 -Eana c'est une guerre euh sans armes
47 P ça me va
48 F madame euh si vous m'aviez demandé ces choses j'aurais dit ça
49 P mais je t'ai posé ces questions
50 -F NON
51 G [moqueur] si:
52 [rires]
53 -F guerre [froide
54 P [question suivante
55 -F si si [rires]
56 P est-ce que [rires] est-ce que tu peux me donner / un pays qui est dans
57 le camp des États-Unis et un pays qui est dans le camp de euh
58 l'URSS
59 Eana les États-Unis euh la France et
60 G attention tu vas prendre un coup dans la tête toi
61 -Eana et l'URSS et / et le Japon
62 P non le Japon il est aussi dans le camp de:s États-Unis
63 G [XXX c'est moi c'est pas toi
64 P [question suivante [rires] donne moi le nom / d'un homme / pendant
65 la guerre froide qui a dirigé les États-Unis et le nom d'un homme qui
66 a dirigé / l'URSS
67 F *Staline
68 -F Staline>
69 G [rires] Titanic Titanic
70 Cl [rires]
71 F docteur XXX
72 -Eana Staline
73 [bavardages]
74 G Titanic [rires]
75 -F Staline c'est l'URSS et aux États-Unis c'est XXX
76 P c'est> / j'ai pas entendu /// question suivante / Ay**** / tu vas dehors
77 s'il te plaît
78 G j'ai fait quoi>
79 P tu parles trop
80 -G j'ai même pas parlé: euh
81 F au revoir
82 [bavardages : 5s]
83 P question suivante
84 G XXX
85 G tais-toi ferme ta bouche va t'acheter des mains
86 P on a on vient juste de commencer une nouvelle leçon qui s'appelle la
87 dé-co-lo-ni-sa-tion / qu'est-ce que ça veut dire / dé-co-lo-ni-sa-tion>
88 (7s) question suivante / est-ce que tu peux me donner le nom de deux
89 pays qui possèdent / beaucoup de colonies
90 F XXX
91 -Eana euh la France et le Royaume Uni

92 P est-ce que tu peux me donner le nom de DEUX pays / qui sont sous
93 la- qui sont des colonies / qui sont dominés par euh la France ou le:
94 Royaume Uni
95 -Eana l'Asie euh
96 Cl [rires]
97 P il me faut des noms de pays pas noms de continents (11s) on en a
98 parlé hier enfin avant-hier /// le Royaume Uni (5s) bon question
99 suivante (4s) est-ce que tu peux rappeler pourquoi les États-Unis sont
100 contre le fait d'avoir des colonies / pourquoi ils trouvent que ce n'est
101 vraiment pas bien
102 -Eana euh parce que les XXX
103 P d'accord / question repère // donne-moi: la date // du début de la
104 Révolution française
105 -Eana 1956<
106 P dernière question / question d'actualité /// donne-moi: // un exemple /
107 de pays /// qui::
108 G qui quoi
109 P donne-moi l'exemple de DEUX pays pardon / qui font partie de
110 l'UNION EUROPéenne à part la France
111 -Eana l'Espagne et:: /// et l'Allemagne>
112 P ça me va (5s) douze / tu peux venir / chercher ton cahier (10s) alors /
113 on va reprendre là où on en était je vais vous demander de réouvrir
114 s'il vous plaît votre cahier // à la page / donc de la décolonisation /
115 est-ce que quelqu'un peut rappeler ce que ça veut dire dé-co-lo-ni-sa-
116 tion / oui
117 F c'est quand on décolonise
118 F non
119 P ça me suffit pas
120 -F c'est quand le pays il gouverne plus
121 P ça me suffit pas
122 G j'ai pas compris
123 P c'est PAS ce que je vous ai fait écrire dans le cahier
124 F moi mad-
125 P il faut me donner une réponse un peu précise M***
126 F quand un pays ben il veut devenir indépendant et qui fait virer tous
127 ceux qui: / tous les étrangers
128 F qui l'ont colonisé
129 P euh:::
130 F quand il se révolte et qu'il fait la désobéissance
131 P t'es pas complète toi non plus dans ta façon de dire les choses c'est
132 un pays qui avant n'était pas libre [bavardages : 5s] c'est un pays qui
133 n'était pas libre / et qui donc / décide de / retrouver sa liberté / en
134 virant effectivement des étrangers mais c'est pas n'importe quels
135 étrangers c'est les étrangers qui le dominaient / qui lui / dictaient / les
136 règles à suivre alors euh / la fois dernière / on avait parlé de l'Inde /
137 on va voir donc comment l'Inde s'est décolonisée parce que elle a eu
138 une méthode / très
139 F avec Gandhi
140 P très particulière / avec Gandhi
141 G ha je le connais lui

142 F quoi XXX il est mort
143 -G vas-y il est maigre il est chauve et il a une grand XXX
144 F il a des lunettes aussi
145 P euh XXX s'il te plaît et tu vas changer de place avec lui parce qu'en
146 étant sur une chaise normale peut-être que enfin je verrai quelqu'un
147 qui se tient correctement / allez
148 F vOilà
149 [bavardages : 14s]
150 P allez / trop tard j'en ai marre de te le dire [bavardages : 7s] vous
151 reprenez votre livre / à la page de Gandhi
152 G c'est la page combien> ///
153 P alo:rs / c'est la pa:ge / attends XXX votre livre
154 - G c'est la page combien madame>
155 P j'avais oublié de noter la page je vous dis que je vais trouver
156 F cent-quatre-vingt-seize
157 P cent-quatre-vingt-seize > merci: // page cent-quatre-vingt-seize (5s)
158 F les Pays-Bas c'est l'Allemagne>
159 F ouais / non c'est l'Hollande mongolienne
160 P alors quelle table n'a pas son livre< // donc je mets une croix
161 -F nous on l'a
162 P alors est-ce que quelqu'un peut me rappeler la façon dont Gandhi
163 veut obtenir l'indépendance oui
164 F a-avec la désobéissance>
165 P est-ce que quelqu'un peut me rappeler ce que ça veut dire
166 apparemment ça t'a: marqué / vas-y
167 G [rires]
168 -F c'est il dit non à tout / mais sans violence et san:s rien
169 P et je vous ai dit que dans un premier temps les anglais ils ont réagi
170 comment>
171 G i-
172 P quand les indiens leur disaient non
173 -G ils ils les ont mis la raclée
174 F ils les ont frappés
175 -G ils ont commencé à les frapper
176 P oui: / et qu'ont / qu'était la consigne pour les indiens / Gandhi leur a
177 dit / s'ils vous frappent s'ils vous mettent en prison / qu'est-ce que
178 vous devez faire
179 F la désobéissance
180 G les re-frapper remettre
181 Cl non:
182 F dire non
183 G NON
184 P dire non mais surtout pas surtout pas [frapper
185 G [ne pa:s frapper en retour
186 F ne pas répondre avec la violence
187 P voilà ne pas répondre / et je vous avais dit que à la fin forcément
188 qu'est-ce qui se passe
189 G ils
190 F ben ils en ont marre

191 P les Anglais euh / n'avaient aucune prise sur les Indiens les Indiens
192 qui disaient toujours non qui restaient très calmes très pacifiques en
193 général bon évidemment y a eu des: / y a eu des exceptions hein à à
194 certains endroits euh les Indiens se sont fait tellement euh euh
195 embêter par les anglais euh tellement MALtraiter euh à la limite de la
196 torture là ils ont répondu / mais ça a été que dans les très rares cas
197 que les Anglais ont utilisé la violence / et finalement euh / ça a
198 amené à quoi< le but de Gandhi a été atteint c'était quoi le but
199 F de les faire dégager parce qu'ils en avaient marre des Anglais
200 P les Anglais ont annoncé officiellement qu'ils allaient quitter l'Inde /
201 et qu'ils rendaient l'indépendance à ce pays / donc euh Gandhi / en
202 utilisant des méthodes non violentes il a réussi à obtenir ce qui
203 voulait au départ / vous croyez que c'était gagné>
204 G non
205 Cl non
206 P la plupart des gens prenaient Gandhi pour un fou / au départ en disant
207 mais euh attends euh si tu prends pas des armes / pour lutter contre
208 les Anglais / jamais tu vas y arriver / parce que jamais évidemment
209 les Anglais / ils vont laisser le pays et puis / donc y a beaucoup de
210 monde qui a rigolé de Gandhi en disant non mais c'est n'importe
211 quoi / et finalement / euh ça a été long / ça a été difficile / euh y a
212 plein de gens / plein d'Indiens qui se sont retrouvés en prison
213 simplement parce qu'ils avaient DESObéi ou dit NON / y compris
214 Gandhi hein on l'avait vu / et malgré euh toutes ces difficultés / à la
215 fin / les Anglais ils ont abandonné parce qu'ils n'avaient absolument
216 AUcune prise / sur euh des les Indiens qui voulaient désobéir / un
217 peu comme moi là j'ai AUcune prise sur euh An*** euh parce qu'il
218 dit non à tout / donc euh voilà / donc
219 Cl [rires]
220 P donc / le fait de
221 G [rires]
222 P le fait d'être
223 Cl [rires]
224 P le fait d'être euh toujours / dans la négation pour obtenir quelque
225 chose / en fait quand on est euh dans une cause juste évidemment et
226 ben là en l'occurrence ça a prouvé que ça a marché / on va l'écrire
227 dans le cahier parce c'est quand même un exemple / on va dire IDÉal
228 / de guerre qui s'est bien passé parce quelque part c'était une guerre
229 c'était euh une confrontation entre les Anglais et les Indiens et euh
230 un peu comme la guerre froide / la guerre froide y a pas d'armes / et
231 ben là on est aussi dans une guerre mais où on fait pas de violence
232 parce que Gandhi l'a interdit / vous allez mettre dans le cahier ///
233 [rires] dans le cahier [rires] euh
234 G on était à les États qui sont euh d'anciennes colonies je sais pas quoi
235 là
236 F déco[lonisation
237 P [vous allez mettre grand B la décolonisation en Asie / on va
238 commencer par l'Asie
239 F on l'a pas fait le A madame

240 F si on l'a fait
 241 P SI (5s) grand B / la dé-co-lo-ni-sa-tion en Asie et alors grosso modo
 242 les pays ils ont commencé en Asie à se révolter et à demander leur
 243 indépendance en 1945 / c'est-à-dire dès que la guerre s'est terminée /
 244 et ils ont à peu près tous obtenu / leur indépendance // quand on: en
 245 est arrivé à 1955 / en dix ans / tous les pays d'Asie / grosso modo /
 246 sont devenus libres / et indépendants ça veut dire qu'ils pouvaient
 247 s'occuper d'eux tous seuls ils avaient plus des étrangers qui venaient
 248 leur dire quoi faire (5s)
 249 F ma[dame
 250 P [alors
 251 -F madame y a combien de pays / dans le monde
 252 P oh alors ça change tout le temps / enfin je veux dire euh selon les
 253 révolutions les séparations de pays en deux [rires] les regroupements
 254 y en a à peu près deux cents / dans le monde / alors
 255 F que deux cents pays / c'est tout
 256 P ben euh c'est déjà pas mal / on le verra après en éducation civique on
 257 va en parler / vous allez mettre / premier tiret en Inde / on a vu
 258 l'exemple de l'Inde / vous allez mettre [P dicte] en Inde deux points
 259 (7s) en Inde / deux points /// Gandhi
 260 F comment ça s'écrit Gandhi
 261 F G-H-A-N / D-I
 262 -F XXX l'écrire
 263 P moi non plus [rires] Gandhi
 264 G on met quoi alors
 265 P chut
 266 F G N A D
 267 P alors je vais vous donner aussi le nom de la personne qui euh était
 268 avec Gandhi pour mener cette lutte / c'est un personnage très
 269 important / notamment parce que / euh lorsque l'Inde a réussi à
 270 obtenir son indépendance / euh beaucoup de gens applaudissaient
 271 Gandhi et le voulaient comme euh comme dirigeant du pays et
 272 Gandhi a refusé et en fait ça a été euh l'autre homme qui a beaucoup
 273 œuvré avec Gandhi qui est devenu premier ministre de l'Inde / il
 274 s'appelle Nehru /// [rires] donc vous marquez Gandhi et Nehru [P
 275 dicte] Gandhi et Nehru / ont obtenu (5s) ont / ob-tenu (5s) Gandhi et
 276 Nehru ont obtenu l'indépendance
 277 G c'est qui ce Nehru
 278 P en 1947
 279 F c'est le pote à Gandhi ///
 280 P Gandhi il a pas agi tout seul> il avait évidemment des des gens avec
 281 lui / Nehru en faisait partie /// [P dicte] Gandhi et Nehru ont obtenu
 282 l'indépendance en 1947 // virgule // grâce à une lutte
 283 F ils avaient pas fait la grève de la faim
 284 P non [rires] // grâce à une lutte / non violente // grâce à une lutte // non
 285 violente // donc ça évidemment c'est une très grande réussite (7s)
 286 alors le seul souci / c'est qu'en fait il va quand même y avoir des
 287 violences
 288 G et des morts

289 P juste après l'indépendance / je vous explique /// les Indiens sont très
 290 contents puisque euh / ça y est / ils sont libres / et donc euh ils rêvent
 291 évidemment de faire des nouveaux des nouvelles lois pour leur pays /
 292 des lois vraiment à eux pas imposées par les Anglais / sauf que / les
 293 Indiens vont se disputer / tout simplement parce que / en Inde y a
 294 deux [religions principales
 295 F [les Musulmans et les Hindous
 296 P pardon
 297 -F les Musulmans et les Hindous
 298 P alors le problème c'est qu'il y a des Musulmans
 299 G ha ah
 300 P QUI voudraient que le pays soit officiellement musulman
 301 F c'est pas des problèmes ça
 302 P et y a aussi des Hindous / qui voudraient que le pays soit
 303 officiellement donc / de la religion hindouiste
 304 G ha ouais> y a XXX là>
 305 P d'accord> y a deux religions principales en Inde / et / en fait / aucun
 306 des deux clans / n'est d'accord pour dire faisons un pays où il y a les
 307 deux religions à la fois / chacun d'entre eux / chaque religion veut
 308 être la seule religion autorisée en Inde / du coup la seule solution
 309 qu'on a trouvé c'est qu'on coupe le pays en deux
 310 F *Pakistan
 311 P pour créer / un pays / musulman et un pays / hindou / alors regardez /
 312 la carte / cinq / page cent quatre-vingt-dix-sept / cinq page cent
 313 quatre-vingt-dix-sept pour ceux qui ont leur livre / vous voyez qu'en
 314 jaune / on a créé le pays qui s- le nom officiel c'est Union Indienne /
 315 c'est un pays qui est officiellement hindou d'accord hindouiste / et on
 316 a créé / un autre pays en deux morceaux donc déjà euh
 317 F Pakistan oriental
 318 P c'est beaucoup moins pratique on a créé un autre pays qui est en vert
 319 sur votre carte / c'est le nord-est et le nord-ouest de l'Inde / que l'on
 320 a donné comme territoire aux MUusulmans pour qu'ils créent un pays
 321 officiellement MUusulman qui s'appelle le Pakistan / d'accord> / et le
 322 problème le problème c'est que euh / y avait des: des gens qui étaient
 323 hindouistes / qui viVAient / dans les terres euh du Pakistan / on leur
 324 a demandé de dégager / comme ce sont des Hindous / ils doivent- ils
 325 sont plus le droit de vivre là / ils doivent dégager dans la partie / euh
 326 hindouiste / [d'accord>
 327 F [normal
 328 F ben ouais normal
 329 G et les hindouistes ils ont fait pareil
 330 P à l'inverse
 331 F il a dit les sandwiches
 332 P dans la partie
 333 G les sandwiches [rires]
 334 Cl [rires]
 335 P dans la partie indienne / y avait des musulmans> évidemment> qui
 336 vivaient euh au milieu euh des des hindouistes mais qui étaient moins
 337 nombreux / eux aussi on leur a dit / de dégager on leur a pas laissé le

338 choix / ils n'avaient plus le droit de vivre là / ils devaient
 339 obligatoirement / déménager / dans l'un des deux Pakistan / dans l'un
 340 des deux morceaux du Pakistan / et évidemment euh les gens / qui
 341 ont dû bouger / eux ils étaient là depuis des générations et des
 342 générations / d'accord> / donc ils ont très mal pris / euh: le fait
 343 d'avoir à s'EXILER parce que pour eux ça revenait à ça> / ils étaient
 344 obligés de changer de région> / d'oublier euh tout ce qu'ils avaient
 345 connu euh là où ils avaient habité jusque là / et en fait / ces colonnes
 346 de personnes qui se sont croisées les musulmans qui remontaient
 347 donc euh vers euh les deux Pakistan / et les:: Hindouistes qui
 348 DESCendaient vers l'Inde / c'est entre ces colonnes de gens qu'il y a
 349 eu des violences / et des musulmans se sont mis à massacrer / des /
 350 Hindous / en: disant que c'était leur faute s'ils avaient à bouger de
 351 chez eux< / et à l'inverse / des Hindous eux aussi sont entrés dans la
 352 violence et ont fait eux aussi des massacres / euh: en disant c'est euh
 353 votre faute à vous les musulmans / voilà< / donc / bizarrement
 354 F aujourd'hui c'est comme ça aussi>
 355 P bizarrement la [la partie la plus difficile de toute cette histoire
 356 G [en gros // les musulmans XXX
 357 P l'indépendance / elle a été obtenue sans violence alors que / euh tout
 358 le monde aurait parié sur le fait que y aurait une guerre / d'accord / et
 359 non ça s'est fait super bien / ou presque / et à l'inverse / une fois que
 360 tout est gagné qu'y a l'indépendance / c'est là où les problèmes
 361 commencent / c'est là où y a des massacres / et dans tout ça / en fait /
 362 euh Gandhi a été assassiné // pendant ces violences / euh / Gandhi je
 363 vous ai dit hein euh il a été assassiné en fait / par un Hindou / alors
 364 que lui il était euh
 365 G Hindou
 366 P il était euh dans cette religion-là / mais euh y avait des Hindous qui
 367 ont REFusé qui n'ont pas pardonné à Gandhi d'accepter de couper le
 368 pays en deux / ils lui ont dit / à Gandhi vous êtes un traître et donc il
 369 a été victime d'une tentative d'assassinat qui a réussi
 370 F [*donc c'est pas une tentative
 371 P [donc euh en fait il a été assassiné par son propre peuple /
 372 éventuellement on aurait pu imaginer qu'il ait des problèmes avec les
 373 ANGLAIS / puisque quand même il les a bien embêtés / NON / il s'est:
 374 / il a été assassiné par quelqu'un de son peuple qui trouvait que / il
 375 avait pas été assez loin et que tout le pays aurait dû être / hindou et
 376 RESTer hindou et euh voilà / donc ça montre vraiment que parfois les
 377 violences ça tient à RIEN
 378 G ça sert à rien ce qu'il a fait alors
 379 P alors en fait évidemment ça ne sert à rien / alors aujourd'hui // l'Inde
 380 et le Pakistan sont deux pays qui existent toujours
 381 G ils sont en guerre
 382 P et aujourd'hui ce s- c'est encore une zone dans le monde où ce sont
 383 deux pays qui se disputent euh:: / assez gravement encore
 384 aujourd'hui / ils se détestent / les Pakistanais et les Indiens
 385 F XXX
 386 P ne peuvent pas s'encadrer

387 F ouais mais ils se ressemblent
 388 Cl [rires]
 389 G c'est des Indous hein
 390 P à à l'origine c'est le même peuple> / ils avaient juste deux religions
 391 différentes mais c'est le même peuple / c'est parfois c'est les mêmes
 392 familles qu'ont choisi deux religions différentes / d'accord / heu
 393 aujourd'hui donc on est euh on est cinquante ans euh plus voire
 394 soixante ans / et bien euh ce problème n'a toujours pas euh été euh
 395 résolu< / heu c'est toujours une grosse zone de tensions / et y a
 396 encore beaucoup d'attentats entre ces deux pays / ils se font des
 397 attentats les uns chez les autres pour essayer de récupérer plus de
 398 terres / d'accord> / donc là encore vous voyez je vous l'avais dit tous
 399 les problèmes qu'on a dans le monde / ça provient de la première et
 400 la seconde guerre mondiale et bien là on voit que oui ça provient
 401 alors / pas exactement la deuxième guerre mondiale mais ça provient
 402 de la décolonisation / euh à cause donc le la deuxième guerre
 403 mondiale donc / dans le cahier / à la ligne / on va écrire donc ce
 404 problème de // qui s'est produit après l'indépendance / vous allez
 405 mettre /// [P dicte] l'ancienne colonie
 406 F à la ligne>
 407 P à la ligne
 408 F à la ligne
 409 P l'ancienne colonie // est partagée / ÉE / en deux États / deux points
 410 (8s) l'ancienne colonie est partagée en deux États / deux points (4s)
 411 l'Inde (4s) hindouiste (5s)
 412 G ça existe hindouiste>
 413 P oui / hindou ou hindouiste (5s) l'Inde / hindouiste
 414 Cl [rires]
 415 P et le Pakistan musulman /// et le Pakistan / musulman // et le Pakistan
 416 musulman // point /// des gens ont été déplacés ÉS // des / gens // ont
 417 été déplacés // ÉS /// et cela // des gens ont été déplacés ÉS / et cela //
 418 a provoqué /// et cela / a provoqué
 419 Cl [rires]
 420 P des massacres / points / et cela / a provoqué É des massacres point
 421 G c'est pas une guerre civile
 422 P euh non puisque c'était deux pays différents /// on peut plus parler de
 423 guerre civile une guerre civile c'est quand: des gens [du même pays
 424 s'entretuent
 425 G [ouais ouais
 426 et ben c'était le même pays
 427 P hé ba / oui c'est: sauf que là c'est des gens qui sont devenus
 428 Pakistanais: qui euh / qui affrontent des gens qui sont devenus /
 429 Indiens / voilà / alors ça c'est le premier exemple en Asie
 430 F ha:
 431 P y en a un deuxième exemple qu'on va voir / vous prenez s'il vous
 432 plaît la page juste avant / vous tournez la page une page avant
 433 F ha:
 434 P une page avant
 435 F heureusement qu'elle a dit [une page

436 P [avant
437 F AVANT
438 F donc / ça veut dire euh / cent quatre-vingt-quinze
439 P page cent quatre-vingt-quatorze cent quatre-vingt / quinze / on va
440 voir / en Asie / un deuxième exemple / NON plus avec les Anglais /
441 mais avec la France / avec les Français / d'accord
442 F ouais XXX en Algérie
443 P les Français on est en train de parler de l'Asie là hein pas de
444 l'Afrique
445 G ha ouais
446 F [rires]
447 P l'A:frique on v- on fera ça après / alors sur le page cent quatre-vingt-
448 quatorze cent quatre-vingt-quinze / vous avez euh / des documents
449 euh qui parlent euh principalement des des colonies françaises mais
450 là je vais vous demander de regarder / le document numéro deux
451 page cent quatre-vingt-quatorze // je vous pose des questions sur ce
452 document vous levez la main pour y répondre / le premier la
453 première question c'est / est-ce que vous pouvez me donner la
454 NAture de ce document c'est quoi exactement L***
455 F une caricature>
456 F une peinture
457 P non / c'est pas une caricature
458 G une illustration
459 P c'est pas une peinture
460 -G illustration
461 P une illustration ça me va
462 F c'est dessin trop laid
463 Cl [rires]
464 P alors /// en fait euh:: pout être exact c'est une affiche / qui a été
465 placardée partout euh:: dans les rues euh du pays concerné alors
466 justement / est-ce que quelqu'un par rapport à ce document /// peut
467 me trouver le nom du pays concerné donc qui était occupé par / les
468 Français
469 F *Chine
470 G hum c'est le Vietnam
471 P non // t'as pas faux mais c'est pa:s la façon dont on l'appelait à
472 l'époque
473 G mOI: [l'Indochine
474 F [l'Indochine
475 P Indochine alors l'Indochine / c'était une /// c'était juste euh:: c'était
476 voisin de l'Inde / d'abord c'était une grande partie de l'Asie /
477 colonisée par / les Français / sauf que / maintenant je voudrais que
478 quelqu'un me décrive euh le dessin pour me dire dans quel état
479 d'esprit sont les Indochinois les Indochinois hein ce sont donc les
480 habitants de l'Indochine
481 G [rires]
482 P qui sont commandés par les Français / quand t'arrêteras de rire je te
483 donnerai peut-être la parole / M***
484 F ben: y a: je crois euh euhm le un président indochinien

485 Cl [rires]

486 P on dit Indochinois chinois comme chinois euh

487 -F indochinois et qui a cassé le drapeau de la France avec euh avec le le

488 président de de la France par terre

489 P alors / euh tu te trompes juste sur une chose ce ne sont pas des

490 présidents ce sont deux soldats / un soldat euh::

491 -F indochinien

492 P indochiNOIS

493 -F indochinois pardon

494 P et un soldat / français

495 -F français

496 P est-ce que quelqu'un peut me faire une remarque sur la position du

497 soldat français / oui

498 F il est allongé

499 P et ça montre quoi

500 F il se fait écraser par l'autre euh les indochinois

501 P ça me va donc / rien que d'après cette affiche essayez de me dire quel

502 est l'état d'esprit des indochinois et comment font-ils / pour euh

503 obtenir eux leur indépendance

504 G *par la force

505 P en levant la main euh J***-D*** / ça veut dire quoi par la force

506 G ça veut dire XXX

507 P ça veut dire qu'ils vont utiliser les armes la force donc la violence /

508 d'accord>

509 F [ils sont où] les Indochinois>

510 F les Indochinois

511 P alors

512 -F c'est l'Indochine

513 P on l'a vu sur la carte euh / tournez la carte page cent-quatre-vingt-

514 treize (4s) et l'Indochine / se trouve là où il y a écrit euh

515 F Bengladesh

516 P d'autres noms de pays / non / c'est là où y a écrit / euh Laos Vietnam

517 / d'accord c'est dans le sud

518 F Lao

519 P est de l'Asie

520 F Macao

521 G ouais Macao

522 P sud est de l'Asie d'accord

523 F hé XXX non je vois Indonésie mais je vois pas Indochine

524 P je reviens

525 G Indochine c'est

526 P non c'est pas écrit puisque la carte elle vous montre les pays qui sont

527 devenus indépendants [donc l'Indochine n'existe plus

528 G [madame mais Indochine c'est un groupe là

529 P c'est un gr- c'est un ensemble de plein de terres qu'ont réussi à

530 conquérir les Français / et quand ils ont / euh été viré de là / ce: cette

531 grande terre qui s'appelait l'Indochine elle a été divisée en plusieurs

532 pays / alors // euh chose suivante

533 G c'est euh

534 P les Indochinois eux ils ont utilisé la violence / tout le monde a pris les
 535 armes / pour se battre contre les Français / sauf que les Français /
 536 contrairement aux Anglais ils avaient pas du tout envie de laisser euh
 537 une colonie qui lui rapportait beaucoup d'argent / parce que en gros
 538 ils y prenaient beaucoup de richesses / d'accord / donc ils ont envoyé
 539 l'armée / ils vont envoyer l'armée française // et euh: le problème
 540 c'est que l'armée française
 541 F elle est pas forte
 542 P elle était euh elle était forte
 543 F XXX
 544 P elle était tout à fait bien formée elle a un très gros équipement bien
 545 plus gros que celui- elle a bien plus d'armes QUE les Indochinois /
 546 d'accord / sauf que l'armée française elle on l'a déjà vu à travers euh
 547 les guerres / elle est habituée à se battre euh en rang / d'accord elle
 548 est disciplinée elle envoie des obus elle fait avancer des chars< /
 549 d'accord> et le problème c'est qu'en Indochine / c'est un endroit où
 550 on cultive aussi beaucoup de riz et ça veut dire c'est des endroits très
 551 marécageux devinez ce qu'ils font les chars
 552 G XXX
 553 F ils rament ils rament
 554 P les chars> les chars>
 555 -F ils rament ils sont bloqués
 556 P ha c'est même pas qu'ils rament c'est que euh ils sont embourbés euh
 557 ils coulent euh les armements des Français l'armement des Français
 558 n'est absolument pas adapté pour se battre euh dans un pays du type
 559 euh de l'Indochine donc en fait / les soldats français ont été euh: ont
 560 été totalement battus euh non pas par une armée régulière mais
 561 simplement par des gens qui se révoltaient et qui avaient pas
 562 vraiment beaucoup d'armes / et euh les Français ont dû plier bagage /
 563 mais donc euh / PAS comme les Anglais de façon euh quand même
 564 euh assez honorable les Anglais ont REconnu que ils ont pas utilisé
 565 leurs armes finalement / ils ont accepté la défaite euh un peu avec
 566 classe et ils sont partis les Français eux / ils ont vraiment cherché à se
 567 battre à garder l'Indochine / ils se sont faits virer et ils ont dû donc
 568 partir euh un peu penauds parce que: ils ont pas réussi à garder cette
 569 terre donc vous allez écrire deuxième tiret /// deuxième tiret /// [P
 570 dicte] en Indochine (8s) en Indochine deux points /// en Indochine
 571 deux points
 572 F c'est pas à la ligne la Chine
 573 F mais non
 574 G [rires]
 575 P après une guerre /// après / une / guerre /// qui dure (5s) après une
 576 guerre / qui dure / de 1946 /// à 1954 / c'est quand même long hein
 577 c'est une guerre de 8 ans // les Français ils ont essayé de s'acharner à
 578 garder l'Indochine / pendant huit ans
 579 Cl [agitation]
 580 P et après ils ont laissé tomber / donc / après une guerre qui a duré de
 581 1946 à 1954 virgule / l'indépendance /// est accordée / ÉE / par les
 582 Français /// l'indépendance / est accordée / É-E // par / les / Français /

583 virgule (7s) et 3 pays sont créés / É-É-S / et 3 pays sont créés / É-É-S
584 / deux points (6s)
585 F *l'Indochine
586 P le Laos / virgule / le Cambodge
587 F le Cambodge c'est pas en Afrique du sud>
588 P hé ben non c'est en Asie / le Cambodge // et / le / Vietnam
589 F c'est tous des- ils ont tous des: enfin: c'est tous des: tirés / enfin: tous
590 des chinois<
591 P ha ce sont tous des habitants asiatiques évidemment
592 -F vOilà
593 P ben oui on est un peu en Asie euh
594 -F ha
595 P S***
596 F moi je pensais que le Cambodge c'était en: Afrique du sud mais bon
597 F l'autre
598 F moi je croyais XXX
599 P ben non tu vois tu auras appris quelque chose aujourd'hui
600 G en Afrique l'autre
601 P le Cambodge
602 F c'est
603 P c'est / en / Asie
604 -F en Asie
605 P donc je répète / les 3 pays sont créés
606 F c'est des noirs
607 P le Laos
608 F mais non::
609 Cl [rires]
610 -F c'est des JAUNES
611 Cl [rires]
612 P et le Vietnam point
613 F madame les Cambodgiens c'est des noirs ou des blancs
614 F c'est des ça
615 P jaunes
616 F c'est des jaunes et des n-
617 G des verts
618 F moi aussi je pensais qu'ils étaient noirs mais non
619 Cl [bavardages : 8s]
620 P alors // là / s'il te plaît Z*** / là je viens de vous donner deux
621 exemples de pays de: colonies d'Asie qui ont obtenu leur
622 indépendance par deux façons différentes / vous l'avez vu euh y a un
623 de ces deux pays qui a fait ça pacifiquement sans violence / et l'autre
624 pays qui a fait ça par la guerre d'accord c'est pour vous montrer qu'il
625 y a plusieurs façons / d'obtenir ce que l'on veut / pour l'Asie j'en
626 reste là on a vu deux pays importants euh enfin plusieurs pays
627 puisque euh ça a été séparé après en plusieurs pays on va maintenant
628 passer à l'Afrique / d'accord> / et on va voir d'autres façons de faire
629 en Afrique
630 F deux cent vingt-trois
631 P donc vous allez mettre grand C

632 G en Afrique c'est la cata
633 F là on va parler de:
634 F de Bouteflika
635 F Boubou
636 P grand C
637 F Boubou
638 (6s)
639 P vous marquez
640 F Boubou
641 P la dé-co-lo-ni-sation en Afrique
642 F après ils disent que la France elle a jamais fait de génocide / elle en a
643 fait en Algérie hein désolée
644 F mais non c'est pas un génoci:de
645 -F si c'est un génocide
646 P génocide on l'a déjà vu hein / c'est quoi
647 -F hé ben c'est la même chose
648 P je vous rappelle qu'un GÉNOCIDÉ c'est quand de façon euh
649 volontaire on essaye d'effacer
650 F arrête
651 G ho
652 P toute une catégorie de population / de la planète
653 -F hé ben oui c'est ce qu'ils ont fait les Français
654 P on n'en est pas au génocide / on en est au massacre mais pas au
655 génocide / [bavardages] Ma*** c'est quoi la différence entre un
656 massacre et un génocide
657 -F c'est la même chose pour moi
658 P non / ça n'est pas la même chose qui fait la différence
659 F moi
660 G moi
661 P oui
662 F le génocide c'est pour une partie de personnes / en particulier et un
663 massacre c'est quand on tue tout le monde
664 F hein>
665 P alors euh
666 -F grosso modo euh
667 Cl [rires]
668 P alors un massacre c'est effectivement on ne choisit pas forcément
669 une certaine catégorie de: personnes / un génocide c'est quand on
670 veut éliminer absolument tOUs les représentants d'une personne ce
671 qu'on n'a pas cherché ce que les Français n'ont pas forcément euh
672 fait en: Algérie on va en reparler / alors grand B don- euh grand C
673 pardon / la décolonisation en Afrique on va commencer par les
674 choses qui se sont faites correctement / premier tiret on va parler de
675 deux pays /// que / vous connaissez / Tunisie et Maroc
676 G EU::
677 Gs OUEU :::
678 Cl [rires]
679 G XXX
680 F si parce que moi aussi j'ai dit ouais

681 G moi aussi j'ai dit ouais
682 P bien euh question à laquelle je pense vous saurez tous répondre
683 Cl OUEU::: [rires]
684 P quel est le pays colonisateur de la Tunisie et du euh Maroc
685 F la France
686 F la Ma-
687 Cl la France [rires]
688 F le Maroc
689 F ça va>
690 F la France
691 P donc alors / au Maroc et en Tunisie / petit à petit évidemment là aussi
692 les gens ont bougé pour dire on veut aussi notre indépendance / et
693 euh là ça s'est fait de façon totalement pacifique / c'est-à-dire que la
694 France a pas cherché à:: à trop discuter
695 G [ououououo
696 P [elle a accepté l'indépendance donc ça veut dire qu'y a pas eu besoin
697 de guerre / donc vous allez écrire / donc ça ça se règle relativement /
698 dans le calme
699 F c'est en Algérie>
700 F non c'est en France
701 P vous allez mettre
702 G pourquoi à l'époque ils-ils-
703 P qu'est-ce que-
704 F va te coucher toi
705 -G ça servait à quoi
706 P j'ai pas entendu le début de ta question
707 F pourquoi à l'époque euh la France
708 P oui
709 -F les États-Unis ils [piquaient] des pays
710 P parce que ils allaient y piquer toutes les richesses / à à quoi veux-tu
711 que ça serve> ben à s'enrichir> / et à montrer qu'on est puissant
712 parce qu'on arrive à asservir un autre peuple>
713 G vieille folle va
714 P alors vous allez écrire
715 G toi-même
716 P [P dicte] en 1956 virgule (4s) en mille neuf cent / cinquante / six
717 virgule / la France // Ay*** tu te tais // la France / leur accorde /
718 l'indépendance
719 F ha c'est pour ça sur leurs tee-shirts y a écrit 1956
720 F ouais
721 G et oui
722 F j'savais même pas:
723 F ouais moi aussi c'est vrai
724 F quels tee-shirts
725 Cl XXX
726 F indépendant depuis le néné
727 P la France / leur accorde / l'indépendance
728 G moi aussi je l'ai
729 P donc en 1956 la France leur aponde leur accorde l'indépendance

730 F [rires]
 731 G qu'est-ce tu dis toi
 732 G XXX
 733 G c'est une batarde
 734 -G faut la faire tomber dans les escaliers
 735 G et pourquoi ils leur ont accordé l'indépendance / comme ça>
 736 P non parce que les Français ne sont pas euh non plus complètement
 737 stupides ils se rendent compte que / ça les colonies / comme on l'a vu
 738 euh dans le point précédent c'est quelque chose qui n'est pas euh euh
 739 réaliste quand on euh proclame partout les droits de l'homme / et je
 740 vous rappelle que l'ONU est contre / donc évidemment ça pousse la
 741 France un petit peu à laisser aller / deuxième turet // deuxième turet
 742 autre catégorie de pays // au fait Tunisie et Maroc c'est quelle région
 743 d'Afrique comment ça s'appelle
 744 F NORD / Maghreb
 745 P le Maghreb voilà
 746 F Maghreb
 747 P on va parler d'une autre euh région [d'Afrique / vous allez marquer
 748 Afrique noire
 749 G [ho Maghreb
 750 F Afrique noire
 751 F c'est pas les: / le Kenya là
 752 G ou:ai:s ou:ai:s
 753 P Ay*** c'est pas la foire là
 754 Cl [rires]
 755 F c'est pas le Kenya ça>
 756 Cl [rires]
 757 F mais non c'est le Sénégal / le Sénégal / [Sénégal
 758 P [en l'occurrence / on n'est pas
 759 concernés par le Kenya parce que le Kenya c'était une colonie
 760 anglaise et non pas française là on parle des colonies françaises
 761 F c'est le Sénégal
 762 G XXX
 763 G XXX
 764 P alors /// l'Afrique noire> ce qu'on appelle l'Afrique noire / c'est toute
 765 la zone / où l'Afrique est peuplée de gens noirs d'accord parce que le
 766 Maghreb par exemple-
 767 F c'est de gens:
 768 P en majorité [c'est des gens noirs
 769 G [c'est des marrons
 770 P c'est des gens:
 771 G beiges
 772 Cl [rires]
 773 P c'est des gens mats d'accord> l'Afrique noire c'est plus autour de
 774 l'Équateur
 775 F elle a dit quoi XXX alors>
 776 F comme les violets
 777 P vous allez écrire / donc là c'est pareil / y a pas de guerre y a pas de
 778 violence / la: France en fait elle va tout à fait accorder

779 l'indépendance de façon euh pacifique sans qu'on en vienne à la
780 guerre / sauf que / comme dans cette zone / on a des pays qui sont /
781 un petit peu fragile / qui ont euh: / on petit peu euh: / un petit peu de
782 mal / K*** s'il te plaît / qui ont un petit peu de mal: à euh: installer le
783 calme chez eux vu que ce sont des pays tout nouveaux / ces pays
784 vont faire appel à la France en leur disant bon on veut plus être votre
785 colonie< / mais on aimerait bien que vous laissiez des soldats chez
786 nous par exemple pour nous aider à maintenir le calme et à nous
787 organiser et à protéger les nouveaux gouvernements de chaque pays /
788 la France le fait / bien volontiers / parce que- et aujourd'hui c'est
789 encore le cas y a encore euh une aide de la France à ces pays
790 d'Afrique noire tout simplement parce que en échange / les pays
791 d'Afrique noire / ont euh:: ont trouvé comme façon pour remercier la
792 France entre guillemets / c'est euh de leu- de payer la France pour les
793 soldats qu'elle laisse là-bas pour maintenir le calme / de payer euh la
794 France avec des richesses euh des richesses importantes du pays ça
795 peut être euh du pétrole> d'accord> ça peut être d'autres richesses
796 comme euh du cuivre ou euh d'autres minéraux enfin / tout et
797 n'importe quoi qui peut aider euh la France à à s'enrichir et
798 évidemment la France elle y trouve l'ARgement son com- son compte
799 et aujourd'hui encore / la France elle euh elle aide ces pays en
800 échange de quelques richesses qui sont données euh gracieusement
801 par euh par ces pays donc quelque part y a encore des liens étroits on
802 pourrait penser que ces pays détesteraient la France vu que on les a
803 colonisés pendant euh des souvent des siècles / hé bien euh non / y a
804 une sorte d'équilibre qui s'est installé où chacun y trouve son compte
805 / les Français ont le droit de rester là-bas euh on demande à ce que
806 des soldats restent là-bas pour maintenir le calme et en échange / on
807 leur donne mais ce ne sont plus les soldats français qui font la loi / la
808 c'est ça la différence la différence c'est que / c'est les gouvernements
809 des pays euh d'Afrique noire / qui DEMandent aux Français / au:x
810 soldats français de les aider à faire certaines choses mais les soldats
811 français ne prennent pas les décisions ils commandent pas le pays /
812 ils sont là pour AIder le pays ce qui n'est pas / la même chose / et
813 puis euh parfois évidemment euh euh:: ça marche pas exactement
814 comme euh les soldats français euh parfois les soldats français
815 échouent dans leur mission il n'arrivent pas à à maintenir force-
816 forcément le calme tout le temps dans le pays ça c'est les risque:s du
817 métier vous allez donc écrire / deuxième tiret / Afrique noire / deux
818 points /// [P dicte] l'indépendance est accordée / ÉE / alors euh selon
819 les pays ça change de date hein donc on va pas mettre de date là c'est
820 pas très important c'est [dans les années cinquante

821 F [XXX

822 P je répète / l'indépendance est accordée / ÉE /// mais la France (7s)
823 mais la France /// garde / des liens /// de coopération (10s) mais la
824 France / garde / des liens / de coopération /// avec les nouveaux
825 dirigeants // avec les nouveaux (5s) dirigeants (5s) avec les nouveaux
826 [dirigeants

827 F [point>

828 P point / donc voilà en Afrique / la France elle a fait aucun problème /
 829 pour euh / abandonner en quelque sorte les pays dans lesquels euh
 830 avant elle se servait grassement en prenant les richesses d'accord> /
 831 et y a une exception dans tout ça
 832 F [l'Algérie
 833 P [dernier tiret qui concerne l'Afrique vous allez écrire l'Algérie (6s)
 834 alors l'Algérie
 835 G ouais::
 836 Cl [rires et bavardages]
 837 P on se tAI:t
 838 F XX il a dit
 839 P N*** tu restes à la fin de l'heure s'il te plaît
 840 G tiens dans tes dents
 841 G ha
 842 P l'Algérie / je pense que vous euh connaissez plus ou moins euh
 843 l'histoire de ce pays
 844 F ouais je me rappelle XXX
 845 P donc je vais vous poser des questions pour euh voir euh jusqu'où
 846 vont vos connaissances et notamment / est-ce que quelqu'un est
 847 capable de me dire /// est-ce que quelqu'un est capable de me dire /
 848 pourquoi / y a eu / une guerre / en Algérie / Alors que dans tous les
 849 autres pays d'Afrique dominés par la France / on a laissé euh
 850 l'indépendance [sonnerie]
 851 G XXX avec nous
 852 P tu as une réponse>
 853 F non mais non
 854 F pourquoi>
 855 P j'ai pas compris ta réponse
 856 -F elle a dit quoi elle a dit quoi
 857 P on parle de ça demain
 858 -F ils voulaient manger du couscous>
 859 Cl [rires]
 860 F ah du couscous
 861 P tu m'enlèves ta capuche s'il te plaît
 862 F non attention tu me touches pas moi hein
 863 G attention
 864 G il est fou lui
 865 F du tagine aussi
 866 F tagine de poisson
 867 G [rires]
 868 P A*** tu enlèves ta capuche / non tu l'enlèves tout de suite

Cours d'histoire pour troisième en demi-groupe
avec EANA en intégration

hgClord/3GR/16012012

- 1 P bien aujourd'hui vous allez travailler avec votre livre / je vais vous
2 donner des consignes / théoriquement / je dois pas avoir grand chose
3 à faire / c'est pour ça d'ailleurs que j'ai prévu de faire ce travail // de
4 manière à ce que ce soit vous qui travailliez / vous allez vous mettre
5 par groupes de deux /// non non mais / mets-toi avec qui tu veux /
6 vous allez vous mettre par groupes de deux / je veux qu'il y ait
7 obligatoirement F*** dans un groupe / F*** dans un autre groupe /
8 P*** dans une autre groupe ça c'est le pr- la première consigne que
9 je vous donne / je constitue pas les groupes / vous les constituez
10 vous-mêmes / mais / il y a cet- cette contrainte-là // l'objectif /
11 consigne // la consigne / c'est / pour tout le monde / étude des
12 documents // sortir toutes les informations des documents // comme
13 on a fait euh / jusqu'à présent hein comme on fait en cours / on l'a
14 déjà fait aussi en travail de groupe / mais LÀ j'y ajoute une troisième
15 consigne / PRÉsentation / à la classe entière du travail
16 F ho
17 F hm hm
18 P voilà // ça veut dire que la semaine prochaine / le travail que vous
19 allez faire ici là maintenant / vous devrez le PRÉsenter / à vos
20 camarades en classe entière / d'accord> / donc euh vous êtes treize ça
21 fait six groupes de deux et un groupe de trois / sauf si quelqu'un me
22 dit je préfère travailler tout seul (4s) non> / allez constituer les
23 groupes d'abord
[installation non transcrire de 3'15 à 5'12]
24 P j'ajoute une consigne supplémentaire pour les groupes qui euh
25 intègrent euh euh F*** P*** et Fi*** / c'est / naturellement être
26 sûres que F*** Fi*** et P*** / aient / compris / l'ensemble des
27 documents /// d'accord> (5s)
28 G d'acco:::rd
29 P ha oui
30 Cl [rires]
31 P j'ajoute la MÊME consigne pour le groupe qui intègre par exemple
32 T***:
33 Cl [rires]
34 (6s)
35 P parce que n'oubliez pas que la présentation faudra que vous la fassiez
36 ensemble / donc il faut être sûr que tout le monde ait bien-
37 G comment ça la présentation
38 P présentation devant vos camarades
39 G monsieur chaque groupe ou: tout le monde / chaque groupe ou tout le
40 monde
41 G dix lignes

42 P non c'est pas dix lignes c'est dix minutes maximum / votre
43 présentation elle doit tenir sur 10 minutes MAXimum maintenant elle
44 peut / elle peut se faire sur cinq minutes SI / vous avez euh / en 5
45 minutes / donné / l'essentiel / des informations

[séquence de travail en groupes non transcrite – le P passe parmi les E de 6'20 à 21'50]

[transcription des échanges d'un groupe intégrant une Eana – de 21'50 à 55'30]

46 Eana euh en fait
47 F t'as pas compris
48 -Eana si j'ai compris mais euh / on peut dire déjà que:: y a plus d'attente
49 -F hm tu sais ce que ça veut dire ravitaillement
50 -Eana hein>
51 -F ravitaillement tu sais ce que ça veut dire //
52 -Eana n-non
53 -F c'es:t / c'est quand on apporte: / à manger
54 -Eana ah ok
55 -F tu sais les magasins quand y a plus rien on leur apporte encore à
56 manger / ben c'est le ravitaillement< // euh et en fait euh le
57 ravitaillement empire ça veut dire que:: / ils ont du mal à
58 -Eana ouais ouais
59 -F à se- à avoir de la nourriture // et à: pendant la guerre en fait pour la
60 nourriture on avait des tickets / par personne euh par exemple cent
61 grammes de farine euh par personne et tu donnes les tickets et: / ils te
62 donnent de la nourriture
63 -Eana ben on peut dire que:
64 -F et quand il dit que refermer la porte au nez aux XXX du midi ça veut
65 dire qu'en fait / y avait beaucoup de queue / et: les gens / y avait plus
66 de demande que ce qui avait de nourriture
67 -Eana ha ouais
68 -F ils pouvaient pas donner à tout le monde // t'as compris
69 -Eana ouais ouais
70 -F // euh (22s) hm hm /// après quand il dit M V c'est les initiales d'une
71 personne /
72 -Eana ha>
73 -F c'est un prénom un nom de famille / donc euh il dit que la personne
74 elle a fai:t la la la queue / elle s'est rangée quoi / et:: // et qu'après: /
75 en fait elles se relayent tu vois parce que c'est c'est long // tu dois
76 attendre
77 -Eana beaucoup de temps
78 -F beaucoup de temps / donc là ils disent qu'ils se sont relayés / tu vois /
79 relayer tu sais ce que ça veut dire
80 -Eana hm
81 -F l'un après l'autre
82 -Eana ha d'accord
83 -F euh /// après: // non après ils ont eu du saucisson des sardines // après
84 ils disent / l'électricité elle est réduite // les grands magasins / ils sont
85 obligés de fermer boutique / fermer boutique ça veut dire que
86 -Eana ouais je sais fermer le magasin
87 -F ouais (10s) après / après le papier devient de plus en plus rare les
88 enveloppes sont de plus en plus grises brunes et manquent de colle /

89 ça veut dire comme y a: manque de matières premières ça on l'a vu
90 déjà / et ben ils réduisent euh / la colle sur les enveloppes des trucs
91 comme ça ils ont plus assez de moyens pour /// plus un légume: / na
92 na na /// queue interminable pour toucher pomme de terre euh ou lait
93 ça veut dire euh
94 -Eana mettre beaucoup de temps pour euh
95 -F beaucoup de temps pour avoir euh leur ration // après plus une: seule
96 chemise / pyjama caleçons bas / ouais y a plus de vêtement hm / et:
97 au marché noir c'est c'est illégal tu vois c'est pas comme dans les
98 magasins // et ça se vend:: [rires] plus de cent fois plus que ça valait /
99 avant (5s)
100 -Eana dans les hôtels y a que de la salade des trucs comme ça
101 -F ouais / radis salade crue salade cuite et parfois une mandarine // alors
102 que maintenant si tu vas dans l'hôtel-
103 -Eana c'est quoi> mandarine>
104 -F mandarine c'est euh tu sais comme à la cantine / ce qui est un peu
105 comme une orange mais petit
106 -Eana ha> ok>
107 -F /// bon ben là y a beaucoup à manquer [rires]
108 -Eana ouais
109 -F tu veux en dire quelques-uns
110 -Eana j'sais pas y a
111 -F c'est pas grave
112 -Eana d'abord y a: / y a peu de: / si tu veux on commence par les trucs
113 comme les aliments>
114 -F oui
115 -Eana donc je peux dire les aliments / les vêtements aussi /// ben / on peut
116 dire que les magasins manquent de XXX (15s)
117 -F après>
118 -Eana après XXX à la fois d'acheter / je sais pas XXX cher
119 -F oui / c'est ça
120 -Eana euh je sais pas comment dire
121 -F les prix augmentent
122 -Eana ouais / c'est ça
123 -F augmentation des prix XXX parce que si tu sais pas ce que ça veut
124 dire tu me dis hein je l'explique
125 -Eana non> mais je sais>
126 -F les prix augmentent / euh::
127 (7s)
128 -Eana il faut attendre trop de temps> pour heu:
129 -F heu beaucoup d'attente
130 -Eana ouais
131 (19s)
132 -F tu sais ce que ça veut dire faire ses courses // tu sais ce que ça veut
133 dire faire ses courses // voilà:
134 -Eana on peut dire que XXX
135 -F après:
136 -Eana // chaque personne ne peut pas avoir les cent grammes non> / les
137 Allemands je pense

138 -F ouais / c'est: / non c'est pas forcément les allemands c'est c'est c'est
139 tout le monde / c'est la guerre XXX et après c'est dur de / comme on
140 a vu en histoire tu sais / de faire venir des autres pays euh tu sais le
141 café par exemple des États-Unis tout ça / parce que / c'est la guerre
142 quoi / c'est difficile de faire venir euh / c'est occupé c'est euh / tu
143 vois ce que je veux te dire>

144 -Eana ouais ouais>

145 -F donc euh XXX c'est quand on on / on a un manque

146 -Eana ah ok (12s) [soupir] et là par rapport à: Toulouse euh / et Toulon y a
147 pas une grande différence

148 -F enfin c'est Sanary près de Toulon c'est c'est une ville / c'est une ville
149 près de Toulon c'est la ville [rires] et là c'est / Toulouse c'est encore
150 une autre ville

151 -Eana mais y a une grande différence / par rapport à le à la crise

152 -F non c'est un peu pareil partout en France [sauf que là c'est

153 -Eana [ha c'est / pareil

154 -F ils disent comme ça et comme ça mais c'est un peu pareil partout en
155 France quoi

156 -Eana ha bon

157 -F c'est pas comme la première guerre mondiale où là c'était / juste euh
158 / à côté de l'Allemagne / là c'est toute la France // enfin au début
159 c'est une partie après c'est toute la France /// mais c'est pareil pour
160 toute la France comme ça / c'est partout pareil / mais là c'est juste
161 euh: / c'est juste pour te dire que c'était comme ça

162 (5s)

163 -Eana ha et l'électricité aussi qui réduit

164 -F hm

165 -Eana et les magasins aussi qui sont obligés de fermer

166 (22s)

167 -F je crois on avait tout tout fait là non /// on va juste dire que les hôtels
168 ils sont pauvres tu sais ce que ça veut dire ils sont pauvres / pauvres
169 c'est pas

170 -Eana ça veut dire y a pas trop de choses

171 -F normalement quand tu vas à l'hôtel / t'as beaucoup de choses à
172 manger

173 (16s)

174 -Eana bon c'est tout

175 -F ouais pour celui-là je pense que c'est tout / enfin [rires] ça fait déjà
176 pas mal // le quatre / alors [E lit le texte] projet Herman c'est son
177 prénom euh son prénom XXX à l'école nous avons des blouses
178 noires / tu sais ce que c'est des blouses

179 -Eana non

180 -F c'est:: / là-bas c'était l'uniforme en fait

181 -Eana ha ok

182 -F c'était: / une espère de: tunique je crois bref c'est / c'est l'uniforme
183 [rires] // [E lit le texte] ma mère avait cousu l'étoile jaune / sur la
184 mienne / en fait euh / quand la France a été occupée / pour distinguer
185 les juif euh des Français ou des Allemands enfin des autres / on leur
186 collait des étoiles euh jaunes à la poit- ils étaient obligés de la porter

187 -Eana c'était obligé>
188 -F hm ils étaient obligés hé sinon / y en avait beaucoup qui la mettaient
189 pas hein // on avait regardé tu vois
190 -Eana ouais
191 -F on avait pas le droit de la cacher alors en fait ils doivent la coudre sur
192 tous leurs vêtements leurs gilets leurs pulls
193 -Eana ouais
194 -F tous les vêtements ils doivent coller l'étoile dessus // le port de
195 l'étoile ça veut dire tu la: / tu la portes sur toi
196 -Eana ouais d'accord
197 -F entraînait toute une série d'interdictions du coup comme t'as l'étoile
198 de juif / t'avais pas le droit d'aller à la piscine pas le droit d'aller au
199 parc euh
200 -Eana XXX
201 -F ouais voilà (8s) euh / après
202 (4s)
203 -Eana ça veut dire quoi [skar]
204 -F square c'est un parc
205 -Eana ha ok
206 (9s)
207 -F là c'est un petit juif qui parle alors il dit que: / il allait tout le temps
208 au square avec ses amis et après ils jouaient autrement enfin ça veut
209 dire euh / comme ça / et après il a plu:s le droi:t d'aller au square et
210 que ses amis continuent à y aller / et lui il avait plus le droit d'y aller
211 parce qu'il était juif XXX
212 -Eana c'est le racisme
213 -F ben voilà c'est l'antisémitisme / c'est: / les juifs en dessous de tout le
214 monde tu vois ils ont plus le droit de faire euh // c'est du n'importe
215 quoi [rires] après ça c'est encore / un autre juif qui parle quoi c'est
216 une fille / elle vivait à Paris elle aussi // elle est restée à Paris jusqu'à
217 l'été 1942 /// euh // les arrestations des juifs /// tu sais ce que ça veut
218 dire arrestation>
219 -Eana hein> [ouais c'est bon
220 -F [tu sais ce que ça veut dire / [E lit le texte] on arrêtait les
221 Polonais les Allemands les Autrichiens / tous juifs bien sûr / en fait
222 euh
223 -Eana tous les juifs
224 -F tous les juifs ouais tous les juifs / t'étais juif ben: / t'étais arrêté les
225 autres juifs français ne savaient pas quand cela pouvait arriver /// en
226 fait en France on croyait que c'était / les autres pays étaient
227 concernés et que nous / tu sais / ils savaient pas
228 -Eana ouais
229 -F et euh (14s) et euh elle elle a été tu vois étonnée surprise / quand euh
230 sa meilleure amie a été arrêtée / elle était juive
231 -Eana mais ELLE non
232 -F si elle aussi // regarde [E lit le texte] juive française
233 -Eana ha ouais
234 -F euh /// sa meilleure amie / elle était française / tu vois c'est marqué
235 après / euh là elle l'a plus jamais revue / [E lit le texte] nous étions

236 sur les listes / donc en fait euh / ils faisaient des listes avec tous les
 237 juifs
 238 -Eana ha ok
 239 -E et en fait ils allaient toquer chez eux après euh / pour les arrêter (6s)
 240 donc euh
 241 -Eana [ils se cachaient
 242 -F [pour pas se faire arrêter / il se cachaient ou ils s'enfuyaient
 243 -Eana euh
 244 -F dans d'autres pays euh c'est en Amérique
 245 -Eana pour ne pas
 246 -F ouais pour pas- parce qu'en fait dans toute l'Europe quasiment elle
 247 était tenue par les / les nazis après-
 248 -Eana XXX
 249 -F donc elle elle va à Grenoble où elle se cache // Grenoble c'est une
 250 ville en France /// bon alors XXX
 251 -Eana les juifs sont / on peut dire punis
 252 -F punis>
 253 -Eana ouais
 254 -F euh // pas vraiment c'est pas vraiment punis enfin oui ils sont / si tu
 255 veu:x
 256 -Eana c'est pas trop ça
 257 -F ouais mais c'est pas ça:
 258 -Eana je sais pas comment dire
 259 -F l'étoile jaune peut-être
 260 -Eana ah ouais
 261 (18s)
 262 -F avec en même tem:ps l'interdiction de XXX quand on a pas le droit
 263 de faire quelque chose /
 264 -Eana ha ouais
 265 -F donc l'interdiction quand on n'a pas le droit de les cacher
 266 (12s)
 267 -Eana XXX l'étoile / y a des étiquettes
 268 -F hm hm (17s) alors euh tous les juifs XXX
 269 -Eana les exclut non>
 270 -F en fait oui on les exclut de la société (16s) euh / quoi d'autre encore
 271 -Eana euh jouer dans les [skar] squares
 272 (12s)
 273 -F euh
 274 -Eana et on peut dire aussi que y avait presque toute l'Europe qui était
 275 concernée
 276 -F ça c'est moi qui te l'ai dit / en fait
 277 -Eana ha ouais
 278 -F c'est pas dans le texte / on va mettre juste ce qui est dans le texte
 279 -Eana non mais le fait qu'y avait des Allemands euh
 280 -F ha oui / pour euh tu veux dire euh
 281 -Eana XXX
 282 -F tout le monde était arrêté tant qu'il était juif quoi
 283 -Eana ouais
 284 -F peu importe la nationalité (29s) après (10s) quand là il dit place de la
 285 République c'était: XXX (17s) après on dit que les juifs français /

286 euh / ils s'attendaient pas aux arrestations (18s) après les juifs qu'on
287 avait arrêtés mais ça je te le dis comme ça hein c'est pas dans le
288 document / parce que la seconde guerre mondiale en fait j- j'adore
[dialogue P/O non transcrit de 39'40 à 41'45]
289 -F après euh: (6s) les juifs ils sont XXX ça veut dire / répertoriés / ça
290 veut dire qu'ils sont / ils sont placés dans des listes par ordre
291 alphabétiques
292 -Eana ha ok / ha ouais c'était: XXX
293 (9s)
294 -F si t'en vois d'autres tu peux me le dire aussi // c'est c'est pas faux
295 hein ce que tu me dis / tu m'as dit que des trucs XXX / parce que je
296 crois que là on a tout fait (13s) on passe au document / cinq / ils
297 parlent de XX si tu peux jouer XXX à la marelle
298 -Eana là ça continue avec XXX
299 -F hm /// donc on va mettre ce que tu viens de me dire (7s) préserver tu
300 sais ce que ça veut dire
301 -Eana ouais
302 (28s)
303 -F ils sont pas autorisés d'entrer en fait
304 (22s)
305 -Eana et là y a que des garçons de de
306 -F oui (27s) on voit des enfants tous des garçons qui jouent dans la
307 barque / bon
308 -Eana c'est tout<
309 -F oui je crois parce qu'il nous montre que: XXX enfin ça dépend
310 comment tu la regardes mais XXX /// un avis c'est en fait euh
311 -Eana oui je sais que: / qu'on code
312 -F comment>
313 -Eana euh::: / c'est un truc euh pour tout le monde
314 -F oui c'est une annonce en fait (15s) donc là y sont en train de dire /
315 que:
316 -Eana hm
317 -F quelqu'un a tué un soldat allemand // et / une mesure de répression
318 c'est pour punir ce crime / punir ce crime: /// euh les o- les otages
319 donc les gens qu'ils on:t
320 -Eana qu'ils ont pris
321 -F qu'ils ont pris contre leur volonté / et ben ils ont été: / fusillés / ça
322 veut dire on les a: / on leur a tiré dessus avec un fusil
323 -Eana ha ok
324 -F donc ça / c'est le / le nom des personnes qui ont été fusillées / donc
325 euh /// Pitard c'est son nom /// Georges c'est son prénom / de Paris
326 c'est là où il habite /// c'était un fonctionnaire donc il allait travailler
327 /// et: il était communiste donc euh communiste euh c'est euh: /
328 comme euh Staline
329 -Eana ha ouais
330 -F donc il était pa:s / après euh / l'autre euh pareil / son nom
331 fonctionnaire il était communiste / propageur d'idées communistes ça
332 veut dire que: / i:ls parlaient à tout le monde / des idées communistes
333 pour que les gens euh / pour que les gens deviennent communistes
334 aussi (4s) après lui c'est: / il est / de Paris il s'appelle XXX c'est un

335 auteur de: tracts communistes ça veut dire qu'il écrivait de:s / des
 336 espèces de publicités si tu veux pour les communistes
 337 -Eana ha ok (6s)
 338 -F agression tu sais ce que c'est une agression>
 339 -Eana hm
 340 P R*** vient de faire une remarque tout à fait judicieuse hein il vient
 341 de dire on a le drOIt de mettre deux documents ensemble
 342 G euh
 343 P si vous avez remarqué / y a un petit peu la construction de: votre
 344 dossier / vous vous apercevez que-
 345 -F que ça et ça
 346 P que les documents / marchent
 347 -Eana ensemble
 348 -F hm ça et ça c'est ensemble
 349 -Eana ça avec ça je pense
 350 -F ça / et ça et ça / et lui il est tout seul
 351 P la la photo deux / est une illustration
 352 -F de la photo trois
 353 P du document trois / que la photo
 354 -F quatre
 355 P cinq est une illustration du document euh quatre
 356 -F ha oui /// t'avais remarqué>
 357 -Eana euh non
 358 -F moi j'avais remarqué mais-
 359 -Eana non j'avais remarqué [celui-là celui-là
 360 P [non le un le six et le sept vont / enfin le un et
 361 le six vont / à peu près ensemble XXX
 362 (12s)
 363 -Eana un rédempteur
 364 -F hein
 365 -Eana rédempteur
 366 -F euh ça veut dire que: XX il a des: XX
 367 -P il reste à peu près encore / six à sept minutes hein
 368 F ha bon>
 369 -P et ouais
 370 F pour tout>
 371 P pour finir l'étude des: documents ///
 372 F hé monsieur faudra vous le rendre ou / il faudra vous le rendre ou
 373 c'est à l'oral
 374 P c'est à l'oral / une présentation orale
 375 -F sabotage tu sais ce que c'est
 376 (24s)
 377 -Eana ça veut dire quoi euh XXX
 378 -F ça veut dire que si euh / s'ils répondent encore euh / enfin si: ils font
 379 quelque chose suite à: / à ce qu'ils ont fait là / ben ils tueront encore
 380 plus de gens
 381 -Eana ah ok
 382 (5s)
 383 -F donc (5s) on peut dire
 384 (1'15)

385 -F donc euh je mets / punition ben ça veut dire euh qu'on les a exécutés
386 / douze otages euh pour non respect des euh XXX respectés /// euh
387 pour non respect de: // des LOIs
388 -Eana hm
389 (5s)
390 -P la présentation pensez à ce que l'on fait euh:: / d'habit- enfin ce que
391 l'on fait maintenant déjà depuis heu 2 mois hein / c'est comme si
392 vous étiez en train de faire un paragraphe argumenté
393 G hooof
394 G hm
395 F hum hum:::
396 P donc pensez à votre euh / une phrase d'introduction:> / à construire
397 votre présentation / sous forme de- de paragraphe / de partie / avec
398 les éléments essentiels / et de faire une phrase de conclusion /// c'est
399 comme si je vous demandais / effectivement / de faire un paragraphe
400 argumenté / à l'écrit à part que là je vais vous demander de faire / de
401 le faire mais à / l'oral
402 -F si t'as compris tu vas pouvoir parler toi aussi
403 -Eana hm hm
404 -F heu
405 -Eana XXX un assassinat
406 -F hm j'ai mis euh punition de l'otage et XXX assassinat /// euh ///
407 -Eana et sabotage
408 -F ouais / et sabotage (5s) j'ai oublié euh / agression (18s) je crois que là
409 on a tout dit
410 -Eana ouais
411 -F première bombe éclate [E lit le texte à mi-voix] (43s) euh
412 -Eana ça c'est comme une guerre
413 -F qu'est-ce qui a>
414 -Eana ça c'est comme une guerre
415 -F c'est la guerre [rires]
416 -Eana ha ouais
417 -F mai:s / t'as compris ou pas
418 -Eana ha oui
419 -F en fait on bombarde / des régions /
420 -Eana les régions oui
421 -F enfin oui les régions / y a beaucoup de bombes qui sont jetées dont
422 trois cents sur la ville de: / Rouen / et: les gens quand y a de:s /
423 alertes à la bombe / quand y avait des bombes qui tombaient / ils se
424 mettaient dans des caves
425 -Eana XXX
426 -F ben pour se protéger et / en fait euh les bombes quand elles ont atterri
427 sur les maisons / elles ont écroulé la maison et les gens y pouvaient
428 plus sortir de la cave
429 -Eana ouais ils étaient enterrés
430 -F et du coup / ouais ils sont enterrés / ils peuvent plus sortir ils sont /
431 [rires] dans les caves (6s) donc euh toutes les villes elles sont
432 détruites // et / les gens ils sont / enterrés vivants
433 -Eana donc on met les gens ils étaient morts

434 -F donc on met euh (11s) bombardement (11s)
435 -Eana et dans les caves y avait que des cadavres euh
436 -F hm / beaucoup de morts
437 -Eana ouais [sonnerie]

TRANSCRIPTION DES COURS DE MATHÉMATIQUES

Cours de mathématiques pour UPE2A

mathCla/11042013

- 1 P bonjour / installez-vous
2 F on va pas en salle informatique
3 P non c'est c'est c'est pas maintenant parce que si je vous mélange là
4 maintenant avec les autres là j'emmène la deuxième heure ceux qui
5 restent /// S*** et toi
6 (1'16)
7 P comment ça se fait que j'ai plus qu'un cahier là vous les avez gardés
8 les cahiers
9 G ouais
10 P ça je sais que c'est le tien / euh et les autres / chacun est venu avec
11 son cahier>
12 F ouais
13 F j'ai le mien madame
14 P ok ///
15 G madame XXX
16 P t'es sûr que tu veux te mettre au fond
17 -G ouais
[P rend des copies et fait des commentaires individuels]
18 (35s)
19 P S*** / elle est passé où S*** // euh Sa***
20 G Sa*** il est a-
21 G il arrive madame
22 G il est pas là
23 P alors M*** / c'est M*** ou M***
24 F M***
25 P t'as pas triché> hein> / t'as pas copié sur le voisin:: rien
26 G yes
27 P ça sert à rien
28 G ouais
29 P parce que moi je crois que tu sais je t'explique plus / tu comprends
30 G yes
31 P hein ça sert à rien / le test c'est pas / c'est pour savoir où on en est
32 autant pour vous que pour moi / si si:: / si tout est bon tout est bon /
33 et ben je me dis ça va> et puis en fait ça va pas tu as encore besoin
34 d'aide // R*** / R*** ça va pas parce que t'as pas beaucoup avancé
35 hein dans ton travail / donc tu es à la moyenne mais t'as pas avancé
36 par rapport à tout ce que tu as appris>
37 [bavardages] (4s)
38 G moi moi moi
39 (4s)
40 G on sort le cahier
41 [bavardages] (6s)
42 P on va parler anglais /// regarde // là ça ça va:

43 G madame on va pas euh en informatique / combien> / t'as eu
44 combien> // oh // A***
45 G moi aussi
46 G moi aussi
47 G moi aussi
48 (5s)
49 P cinq sur huit ça veut dire cinq divisé par huit
50 [bavardages] (12s)
51 P j'aimerais bien savoir parce que tu vois là / tu as répondu un huitième
52 / hm / parce que t'as regardé: ou tu as entendu ce qui se disait ou
53 parce que tu sais
54 G ouais je sais madame
55 P tu es sûr que tu sais> (5s) bon la première partie ça va / mais après y
56 a un truc que tu sais pas tu sais pas
57 G t'as combien
58 P Mo*** //
59 G sept virgule deux
60 G dix euh sur vingt
61 -G combien>
62 -G dix
63 G moi aussi j'ai dix
64 P alors on fait quoi là / chut / alors / on fait le point là / chut chut /
65 G qui moi>
66 P Sa*** tu parles
67 G Sa***
68 P tu t'amuses / et je suis pas sûre que tu comprennes quelque chose là /
69 hein / je me demand- je croyais que tu: / que tu avais tout compris>
70 G j'ai chaud madame
71 P je su- non oui mais moi je: je lutte pas contre les camions qui sont
72 dehors /
73 G je me suis fait mal
74 P si tu as chaud tu enlèves ta veste /// alors / la fraction pour partage:r /
75 un dessin: / vous avez compris // c'était l'exercice numéro deux // la
76 fraction est un nombre / y en a qui- la plupart ont compris y en a qui
77 ont pas compris / quand j'écris / une fraction / hein /// euh:: / sept sur
78 cinq // je parle d'un nombre /// quel nombre
79 F on doit mettre euh: le nombre à virgule
80 P oui mais quel nombre à quel nombre je pense
81 F sept virgule euh
82 P je te demande pas la réponse mais comment je vais le trouver
83 F on fait le: le tableau
84 G ah pour découvrir le nombre>
85 P que- quel est le nombre / écrit / quand j'écris sept sur cinq
86 -G euh sept virgule cinq
87 P non / ça veut pas dire sept virgule cinq
88 F on fait sept divisé par cinq
89 P on fait sept / divisé [par cinq / c'est pour ça que dans certains livres
90 on
91 G [par cinq et après

92 P vous parle de fraction ou bien des fois on vous dit quotient / le
 93 quotient sept sur cinq / pourquoi le quotient c'est le résultat de quelle
 94 opération le quotient
 95 F c'est / la division
 96 P la division A*** rappelle-nous la somme c'est: / le résultat de>
 97 -F la somme c'est / le / résultat de
 98 P la somme c'est le résultat de quoi / quelle opération
 99 F division
 100 G division
 101 P non
 102 G comment on dit comment on dit
 103 P ah quand vous m'aurez tout dit on va sûrement trouver la bonne hein
 104 -G c'est:: [/ le plus comment ça s'appelle
 105 G [euh
 106 P oui ben le plus comment ça s'appelle
 107 G multiplition
 108 F multiplication
 109 G sommer
 110 P oui sommer / comment on dit en français sommer /
 111 a-ddi-[tio-nner //
 112 G [ouais addition
 113 F [ah oui addition
 114 G addition soustraction
 115 P alors la somme / c'est le résultat de [l'a-ddi-tion // si tu penses à
 116 sommer
 117 Cl [a-ddit-ion
 118 P c'est déjà bien / bon / alors on est toujours pas à quotient c'est le
 119 résultat de quelle opération
 120 G division
 121 P division il a dit hein / et alors qu'est-ce que c'est que le produit
 122 F le produit>
 123 F c'est::
 124 P c'est le résultat de quelle opération
 125 F multiplication
 126 P multiplication / alors il nous reste quel est le: résultat quand on fait /
 127 une soustraction on dit qu'on cherche quoi // on calcule la /// entre le
 128 plus grand et le plus petit et on fait une soustraction / on cherche
 129 G ah oui le plus grand>
 130 P ça s'appelle non je vous fais faire du vocabulaire là / comment
 131 s'appelle le: le résultat de la soustraction // la / di-fférence
 132 G ah oui
 133 F c'est différent
 134 P la différence / c'est ce qui:: ce qui manque au plus petit pour arriver
 135 au plus grand / alors qu'est-ce qu'on fait on fait la la on fait une> /
 136 soustraction / pour trouver la> / différence / entre le plus petit et le
 137 plus grand / bon alors là on divise sept par /
 138 F cinq
 139 P cinq / sept sur cinq ça veut dire je pENse au nombre / quotient / au
 140 résultat de la division de sept / par cinq / y en a qui m'ont fait
 141 n'importe quoi là / sept fois cin:q / sept virgule cin:q / tout ça c'est

142 pas bon / si on vous pose la question vous dites ben je divise sept par
 143 / cinq / et puis je fais le calcul / alors soit vous avez une calculatrice
 144 et il y va au moins une fois vous avez raison c'est un nombre qui fait
 145 un virgule quelque chose
 146 G et après ça reste deux
 147 F sept sur cinq
 148 P alors viens la poser
 149 F un virgule deux / c'est
 150 P si vous n'avez pas de calculatrice il a raison / euh D*** il dit il y va
 151 déjà une fois // hein parce que une fois cinq // cinq / que j'enlève à
 152 sept
 153 G je fais la soustraction / ça reste deux
 154 F ça va être deux
 155 P et après je mets un> / virgule zéro / j'abaisse un /
 156 G zéro
 157 P zéro
 158 G c'est un virgule deux madame
 159 P pourquoi deux>
 160 F c'est trois madame
 161 P en vingt combien de fois cinq
 162 -F trois
 163 -G c'est trois
 164 P trois fois cinq vingt et après
 165 G cinq fois trois vingt
 166 P cinq fois trois vingt>
 167 G SIX
 168 F ça fait vingt
 169 G elle a dit
 170 P six fois cinq> / trente
 171 F ah ouais c'est vrai / c'est cinq fois quatre vingt
 172 P vous savez pas bien vos tables de [multiplication là hein
 173 G [trois fois cinq cinq trois fois
 174 cinq quinze
 175 P oui / et quatre fois cinq>
 176 -G foi:s / quatre c'est bon
 177 P voilà / cinq fois quatre vingt> moins vingt il reste plus rien j'arrête
 178 stop / voilà // la fraction sept virgule cinq ça s'écrit / un virgule> /
 179 quatre ici / en écriture / décimale / si j'ai pas de calculatrice et que je
 180 peux pas poser /// la division / je peux écrire cette fraction avec un
 181 dénominateur égal à dix< / comment on fait pour ça
 182 (5s)
 183 G euhff
 184 F on fait // on fait sept sur dix et après on:
 185 P pas sept sur dix sept sur cinq> c'est pas sept sur dix
 186 F ha: sept fois dix
 187 P A*** tu parles mais tu lèves le doigt
 188 G quatorze
 189 P alors pourquoi tu choisis quatorze
 190 G parce que cinq fois deux c'est dix et sept fois deux c'est quatorze

191 P je double> // et ici< // je double /// donc la fraction sept sur cinq c'est
 192 égal à la fraction quatorze / c'est combien quatorze dixième //
 193 G [rire]
 194 P quatorze sur dix ça se dit quatorze dixième // ça ressemble pas à ça>
 195 F ouais
 196 P hein> ouais< /// quand j- quand j'entends quatorze / dixième / ça veut
 197 dire que le chiffre quatre est au rang des> / dixièmes / premier rang
 198 après la virgule / tout se tient hein / les fractions> / la numération> //
 199 je divise / ou j'écris sur> //
 200 G dix
 201 P dix / d'accord> / bon alors là y en a qui sont pas bons là dessus hein>
 202 / j'ai corrigé- vous ne jetez pas ça parce qu'on y reviendra là-dessus
 203 hein / même si ça vous plaît pas vous avez pas une bonne note vous
 204 ne jetez pas / c'est dans le cahier d- dans le cahier de maths hein> //
 205 [vous pouvez le coller
 206 G [madame / j'ai eu zéro sur dix
 207 P j'y reviendrai> parce qu'y en trop qui savent pas encore // j'y
 208 reviendrai au prochain test
 209 -G la même chose>
 210 P j'ai corrigé / vous gARdez:: le sujet / vous relirez ce que j'ai écrit
 211 -G la même chose> madame
 212 P oui
 213 -G ça sera facile madame
 214 P pour le deuxième vous avez su le faire et alors le troisième et le
 215 quatrième / c'est là que j- y en a certains qui: n'ont pas bien: / qui
 216 n'ont sûrement pas fait un travail personnel
 217 G deuxième j'ai fait / [troisième j'ai raté
 218 P [parce que si on sait faire le trois on sait faire l- /
 219 on: sait faire le quatre (4s) graduez avec des fractions / lorsque c'est
 220 gradué (5s) je dois repérer deux choses sur une graduation / le zéro /
 221 et le un (4s) et je dois compter / combien il y a de segments entre
 222 zéro et>
 223 F un
 224 F un deux trois / il y a cinq
 225 G un deux trois QUATRE
 226 P j'en vois combien>
 227 F quatre
 228 P quatre / alors qu'est-ce que c'est qu- qu'une petite graduation
 229 F XXX
 230 P c'est PAS toujours zéro virgule un / c'est zéro virgule un quand c'est
 231 un dixième ça veut dire que l'unité est partagée en> // dix< hein> un
 232 sur dix bien / là c'est un su:r>
 233 F quatre
 234 P quatre /// et ça y en a beaucoup Ra*** tu as pas trouvé:
 235 G hum hein>
 236 P P*** tu as pas trouvé: / et R*** tu as pas trouvé:
 237 G si
 238 P Mo*** tu n'as pas trouvé: / oui oui oui oui / et ça il faut que vous
 239 sachiez le faire (5s) à partir du moment où j'ai le UN / sur quatre / le
 240 suivant c'est>

241 F deux sur quatre
 242 P deux sur quatre le suivant> et cetera< / alors dans les deux exercices
 243 qui suivaient vous aviez l'unité partagée en cinq / et l'unité partagée
 244 en> / huit / donc une petite graduation vaut un sur cinq ou un sur huit
 245 F je fais bien
 246 P ben parce que / c'est / chaque espace vaut un
 247 F et alors
 248 P XXX un espace
 249 G alors cinq sur huit
 250 (13s) XXX
 251 P bien / alors / vous voyez que / si vous voulez travailler / et et vous
 252 insérer dans les cours l'année prochaine dans le collège / il faut
 253 absolument / hein que: vous ayez un cahier dans lequel vous notez
 254 les choses importantes / qui sont écrites au tableau / le professeur dit
 255 attention / ça c'est important< / que vous le révisiez chez vous / parce
 256 qu'au moment du TEST / vous allez avoir / les mêmes questions
 257 G madame y a pas le cahier de Mo*** ///
 258 P tu l'as laissé là>
 259 G ouais
 260 P ben il y est alors
 261 G il est là
 262 P non mais tu fou- tu fouilles pas dans mon armoire euh Sa***
 263 -G non je touche pas>
 264 P tu cherches quoi là
 265 -G le cahier de Mo***
 266 P il peut pas le chercher lui>
 267 -G il m'a demandé est-ce que y a mon cahier
 268 P tu vois bien qu'il y est pas hein
 269 -G il est- il a à la maison
 270 P mais moi je me demande si tu l'as pas mis sur la pile avec les autres
 271 [bavardages] (57s)
 272 P et après tu prendras un cahier hein ou: un classeur
 273 G ouais
 274 P parce que tu peux pas aller en cours sans jamais / archiver / classer /
 275 tous les documents que je donne et sur lesquels on travaille
 276 G les cahiers c'est cher
 277 (5s)
 278 P ça y est tu les as trouvés ou pas> ///
 279 c'est bon> // tu n'as pas trouvé
 280 ton cahier> ///
 281 bizarre / bon alors / c'était la [séance sur
 282 [madame
 283 les: sur les XXX et les fractions aujourd'hui / la semaine dernière on
 284 a commencé la séance euh la semaine d'avant on a commencé les
 285 angles
 286 -G on colle sur le cahier
 287 P oui / tu colles sur ton cahier pour pas le perdre / sur les angles / on a
 288 dit des choses déjà sur les angles< / retrouvez votre feuille sur les
 289 angles s'il vous plaît / et après y aura un test sur les angles
 290 (5s)
 291 F XXX
 292 P [ah ah ah il faut retrouver hein / sur son cahier ça y est hein

291 G [madame c'est quoi les angles
 292 P donc ça doit y être sur le vôtre
 293 F moi aussi je l'ai
 294 P si vous êtes bons là-dessus après on fera un: un TP: / un TP
 295 informatique avec le logiciel qui fait des dessins / seulement /
 296 seulement / il faut que vous ayez / fait votre travail d'abord sur
 297 papier:
 298 G il est là madame
 299 P fais voir Ra*** (4s) et ben voilà / on a travaillé sur les angles // ben
 300 c'est bien tu as un super cahier là tout y est c'est bien
 301 (5s)
 302 F une colle s'il vous plaît
 303 G qui a un colle s'il vous plaît
 304 P alors / qui est-ce qui vient me dessiner un angle / au tableau [avec la
 305 G [MOI
 306 F moi
 307 G moi
 308 G moi
 309 G moi madame
 310 G moi
 311 F moi
 312 P allez XXX
 313 F MOI
 314 G le guest
 315 (7s)
 316 P dessine un angle // et après les vacances y aura un test sur les angles
 317 hein / comme y a eu le test sur les fractions ///
 318 G tu veux te mettre là
 319 P R*** non tu es très bien là / R*** tu te mets surtout pas à côté de lui
 320 (5s)
 321 P ça c'est un angle ça>
 322 G ouais / après j'ai besoin de m-
 323 F non
 324 G non
 325 P tu veux que je te dise combien il mesure alors va euh va je te dis / tu
 326 me mesures un angle de quarante degrés
 327 F y a pas besoin
 328 G quarante
 329 P ouais
 330 G ah J***
 331 G [rire] (10s)
 332 -G oh XXX la colle s'te plaît / y a la colle devant toi là
 333 (5s)
 334 P où tu vas R***
 335 G chercher colle XXX
 336 G [rire]
 337 - G [rire]
 338 (23s)
 339 P alors vous dessinez comme lui sur votre cahier à la suite des angles /
 340 vous dessinez un angle de cinquante d- combien j'ai dit

341 G quarante
342 P quarante degrés // allez /// très bien / quarante degrés
343 F j'ai oublié
344 G tourne-toi
345 P tu le notes s'il te plaît
346 -G TOURNE-TOI
347 (10s)
348 P on dessine un angle de quarante degrés s'il vous plaît
349 G [rire] (10s)
350 G madame
351 P Ro*** / Ro***
352 (5s)
353 G moi aussi rapporteur
354 G moi aussi s'il vous plaît
355 -G rappORteur
356 P RA-PPOR-TEUR
357 G pas POR
358 F ra-ppor-teur
359 G pas PORTE
360 P ça c'est l'objet qui mesure les angles et un rapporteur / c'est celui
361 -G qui rapporte des trucs
362 P qui raconte / ce qui s'est dit
363 -G on rappor- raconteur>
364 P trois / quatre
365 -G et moi madame
366 P c'est que vous ayez votre matériel personnel
367 G ouais moi j'oublie rarement
368 -G ouais je toujours tu oublies à la maison ce soir
369 F ouais c'est ça
370 ///
371 F ça va pas non>
372 G ça va pas ou quoi
373 (8s)
374 G Dolce Gabbana
375 G Dolce Gabbana
376 G madame on fait commeu:: D***>
377 P on fait comme D*** / on dessine un angle
378 G madame je peux aller chercher une règle dans l'autre classe
379 P tu vas chercher quoi
380 G règle
381 P tiens je t'en donne une
382 G J *** ///
383 G c'est sortir une règle
384 ///
385 P tiens / allez on dessine un angle de quarante degrés (7s) ben t'as pas
386 de règle toi non plus>
387 G non
388 P ah ben attendez le minimum de base c'est d'avoir une règle et un
389 crayon hein
390 G j'ai déjà fait

391 (5s)
 392 G oh XXX la table XXX
 393 F j'ai fini madame
 394 (4s)
 395 P bon alors après ça: / je voudr- je voudrais que vous me partagiez cet
 396 angle
 397 G la règle
 398 P en deux parties /// de même mesure / ça passe / que vous partagiez en
 399 clair l'angle ou en deux angles de même mesure
 400 G [madame
 401 madame / on fait combien le: les centimètres
 402 P alors est-ce que ça a une importance le centimètre là //
 403 G non
 404 P quand je dessine un angle
 405 F non
 406 P non / sauf si c'est dit / mais là c'est pas dit / donc euh / ça s'appelle
 407 comment une euh::
 408 G droite
 409 P pas tout à fait / quand c'est illimité que d'un seul côté ça s'appelle
 410 comment XXX une>
 411 -G droitier
 412 P si y a pas de bout de chaque côté ça s'appelle une droite / et ça ça
 413 s'appelle une>
 414 G ssss
 415 F demi-droite
 416 P demi-droite / très bien E***
 417 F madame j'ai fini
 418 (4s)
 419 P oui
 420 F XXX
 421 P oui / voilà / vous avez compris> ce que je vous ai demandé>
 422 G hein
 423 P et pourquoi tu fais pas alors
 424 -G la règle
 425 G la règle
 426 G tu dois faire
 427 P vous devez: tracer / la ligne de partage de cet angle en deux angles
 428 égaux / j'aimerais bien la voir // c'est pas là>
 429 G c'est là madame
 430 P oui et la question que j'ai dite / que j'ai pas écrite / tu vois l'avantage
 431 quand on écrit et ben c'est que on dit et quand on dit si on n'a pas
 432 écouté // oui mais tu fais pa:s comme ça à l'œil /// tu dois partager
 433 l'angle en deux angles égaux / qu'est-ce que tu vas faire< / c'est
 434 combien la mesure de l'angle<
 435 F XXX
 436 P moi il me manque que tu m'écrives quelque chose pour que je
 437 comprenne vraiment
 438 G [bruit de bisous]
 439 P allez /// et ben écris-le
 440 G j'ai fi-ni

441 P alors / je veux partager l'angle en deux angles qui ont la même
 442 mesure
 443 G tu divises
 444 P oui / je divise pa:r
 445 F trois
 446 G par deux
 447 F par deux
 448 P je divise par deux / chaque angle il va faire>
 449 G deux
 450 F vingt
 451 -G vingt vingt
 452 P ben alors allez-y // vous me faites à l'intérieur un angle de>
 453 -G vingt
 454 F j'ai fait madame
 455 P ben fais
 456 -G comment
 457 P ben tu prends l'instrument / ça s'appelle comment l'instrument
 458 -G Ra[ppporteur
 459 G [rapporteur
 460 P bien
 461 (5s)
 462 G madame [c'est comme ça
 463 P [t'as pas de rapporteur toi>
 464 [bavardages] (4s)
 465 G Dolce Gabbana
 466 P bon là tu as fait quarante degrés comme par miracle> // ça fait pas
 467 quarante degré< / zéro / dix / vingt / trente / quarante / d'accord> //
 468 en fait // c'est comme ça (4s) après il faut que tu partages / quarante
 469 degrés en / vingt d'un côté vingt de l'autre
 470 G madame
 471 P que tu fasses une ligne qui partage l'angle en deux angles égaux
 472 -G madame vous pouvez m'expliquer comme eux
 473 P alors / ça ça compte pas // qu'est-ce que c'est la moitié de quarante
 474 (4s)
 475 -G c'est comme ça le premier
 476 P je sais pas / moi tu sais je je mesure hein pour savoir // et alors tu vois
 477 quarante toi>
 478 -G oui
 479 P ben oui mais est-ce que c'est dans le bon>
 480 -G ouais
 481 P non> / tu sais bien que non< ben hein oh /// quand tu fais une mesure
 482 pou- pour réparer quelque chose tu: te mets toujours / zéro voilà voilà
 483 / alors il est où // ben alors (6s) il est là le quarante /// parce que moi
 484 quand je vais mesurer / je vais mesurer précis hein le dessin / si tu
 485 dépasses de tout ça euh
 486 G là / là on fait la moitié
 487 P alors la moitié / je veux que tu partages l'angle en deux angles égaux
 488 [bavardages] (6s)
 489 F où est le sommet>

490 P XXX (4s) il faut partager hein c'est comme une part de gâteau et tu
 491 veux la repartager en deux
 492 G tu peux fermer ta bouche
 493 P tu veux effacer d'accord mais tu vas aller de là à là
 494 G viens viens viens
 495 F Em*** / Em***/ EM*** / Em*** viens
 496 G oh Coco Chanel
 497 P ne m'empêche pas de travailler [bavardages] (14s) tu n'es pas de
 498 bonne humeur hein
 499 G [bruit de bouche]
 500 G ta règle
 501 P alors ça y est / c'est bon> / qui est-ce qui va le faire au tableau>
 502 G MOI
 503 G moi
 504 F moi mada:me
 505 G moi
 506 F moi::
 507 G personne / Coco Chanel
 508 G [rire]
 509 (10s)
 510 P alors on remet le rapporteur / attention la graduation zéro doit être sur
 511 la ligne / sur le côté de l'angle // et et le milieu de la réglette sur le
 512 sommet de l'angle
 513 F t'approche pas
 514 G [rire]
 515 P le milieu de la réglette
 516 -G la bête
 517 P c'est ça / le sommet de l'angle XXX la graduation
 518 G XXX toi tu sais même pas parler XXX ton histoire
 519 G XXX
 520 -G XXX ta gueule
 521 P oh hé c'est quoi c- cette langue
 522 -G il me traite madame i-ils croient que je suis pauvre / comme lui
 523 F j'ai rien qu'est-ce t'as toi ok ferme
 524 P qu'est-ce qu'y a N*** (4s) t'es sûr que t'as bien mesuré là
 525 G euh ouais
 526 P à l'œil comme ça ça me paraît bizarre
 527 G hé t'es même pas XXX tu parles avec moi:
 528 Cl [rires]
 529 G je te jure il va balance à madame XXX je te jure
 530 (7s)
 531 P bien // alors / qu'est-ce qui manque / pour que je sois / persuadée que
 532 tu as bien compris
 533 F il a pas écrit vingt degrés
 534 P il a pas écrit vingt degrés
 535 G ouais
 536 P voilà on met vingt degrés vingt degrés / on peut aussi coder / vOilà /
 537 hein / on peut faire un> / codage / qui dit que cet angle / égale / celui-
 538 là / alors vous le faites s'il vous plaît: / comment ça s'appelle cette
 539 droite / cette demi-droite

540 F une perpen-diculaire
541 G oh oh oh
542 P non c'est pas une perpendiculaire / ça s'appelle comment
543 G [un jour on va l'attraper
544 P G*** tu t'agites beaucoup
545 F il me laisse pas tranquille madame
546 G madame je vous jure que j'ai même pas parlé avec elle je parle à-
547 -F quoi quoi je disais R***
548 G mais qu'est-ce que R*** toi aussi / tu m'as pas parlé
549 G c'est bon hein
550 G mais c'est euh il parle XXX
551 P R*** / R*** tu commences à m'ennuyer / d'abord tu parles mal // et
552 tu parles fort / XXX / quarante degrés tu mesures comment là oui
553 G madame
554 P comment ça se fait que tu écrives pas sur ton cahier>
555 G mais j'ai plus de place
556 P il faudra changer de cahier // voilà / alors toi tu as été au cours sur le
557 angles / comment ça s'appelle la ligne qui partage deux angles en d-
558 un angle en deux angles différents
559 G euh::
560 P c'est un mot qu'on n'a pas encore appris
561 -G ah on n'a pas encore appris
562 G ah c'est une bissectrice
563 G pas le cahier
564 P une> / vous avez entendu ce qu'il a dit
565 F non
566 F non
567 F non
568 (4s)
569 P une quoi
570 G bissectrice
571 P bi-sec-trice / alors comment ça s'écrit
572 F B I
573 F S S
574 -F E
575 G C
576 -F T R I E
577 G C E
578 P bon vous notez s'il vous plaît (9s) oui très bien / alors après ça tu
579 indiques que / cet angle // est le même que celui-là / dedans pareil et
580 que là tu as mesuré / voilà / d'accord>
581 G madame
582 P oui
583 -G je peux vous demander quelque chose
584 P bon on va donner à notre figure on va la nommer //
585 F AB
586 P pour la nommer Mo*** // do- propose-moi un nom pour le sommet>
587 G euh C***
588 F A / A / A
589 P A / alors viens écrire où est A //

590 -G eau de toilette
 591 G madame
 592 P je lui ai demandé de nommer le sommet / ok / ça marche // qui vient
 593 me nommer: / un côté de l'angle
 594 G [moi
 595 F [moi
 596 GP Mo***
 597 F moi madame
 598 G C***/ je parle pas de toi:
 599 P Ra*** / dans tous les cours / quels qu'ils soient / on lève le doigt
 600 pour prendre la parole / on
 601 -G j'ai déjà levé madame /// madame j'arrive pas à faire XXX
 602 P mais ben est-ce que tu t'es bien aligné
 603 G j'ai fait ça
 604 (7s)
 605 P zéro dix vingt trente quarante / alors au milieu tu as XXX non pas
 606 dans ce sens parce que là tu sais plus où elle est là: [bavardages]
 607 (10s) du sommet / oui /// il est qui est-ce qui m'a mis un N là tout
 608 seul là comme ça
 609 G MOI MADAME
 610 P et alors il est où ce N / N c'est un nom si tu me dis pas où il est> / ce
 611 point< (5s) d'accord / s'il est là
 612 F madame
 613 P oui allez vas-y / nomme l'autre côté
 614 F ah mais il a déjà mis un madame
 615 P ben il va ma- même en mettre trois
 616 G tu mets
 617 G on peut mettre la let-
 618 P et tu me nommes aussi la bissectrice
 619 F euh::
 620 G I
 621 G ouais
 622 P en principe / le nom se met: / pas trop collé à la figure hein / le point
 623 c'est il est là / son nom tu l'écri:s / d'accord> / alors on serre pas sur
 624 le dessin / on écrit / horizontalement
 625 F S>
 626 P pas S / oui c'est un C / bon alors maintenant plus malin / qui est-ce
 627 qui me nomme l'angle de / quarante degrés
 628 G madame madame
 629 F moi
 630 P Mo*** (12s) très bien / et on sait qu'il fait // qua-ran-te / de-grés / tu
 631 mets un petit rond à l'intérieur / qui est-ce qui vient me nommer /
 632 l'un des deux angles formés par la bissectrice (4s) tout le monde note
 633 ce qui est au tableau hein / y a un minimum si vous n'avez pas de
 634 trace / de votre travail de la séance vous savez pas travailler chez
 635 vous / et il faut petit à petit que vous travailliez
 636 F écris bien hein
 637 G madame
 638 P oui> / et un un autre angle de vingt degrés XXX Dj*** // Dj*** / j'ai
 639 pas entendu [bavardages] (20s) on est d'accord / bon ça c'est les

640 trucs de base qu'il faut savoir hein / savoir / nommer un angle /
641 mesurer un angle / et tracer sa bissectrice / trois choses / on est
642 d'accord>
643 G ouais
644 P tracer un angle / mesurer l'angle avec le> //
645 F avec le
646 G rapporteur
647 F [rapporteur
648 P rapporteur / et le nommer / avec trois lettres
649 F c'est::
650 G A / B / C
651 P hein et la lettre du milieu / c'est toujours
652 -G A
653 P le sommet de l'angle / oui c'est A ici mais c'est le> / sommet de
654 l'angle / ça va> / on y est>
655 G oui
656 P bon après on a commencé des constructions /// alors savoir construire
657 un triangle / savoir construire un quadrilatère dont on connaît / les
658 angles
659 G oh R***
660 P mais je vois sur certains cahiers que / y a des constructions qui ont
661 été faites / mais pour les autres non> /// alors< // à la suite vous
662 mettez constructions / je fais un schéMA et vous vous allez
663 construire un XXX
664 [bavardages] (14s)
665 G madame faut faire quoi<
666 P tu peux pas savoir
667 F tu fais un BEAU dessin
668 -G ah ah ah
669 [bavardages] (21s)
670 P voilà
671 F c'est quoi>
672 P c'est à faire / ça c'est le plan du dessin / du schéma
673 G on le::
674 G comment
675 P vous vous devez le faire // en respectant les indications de la figure
676 F ça / on doit mettre cinq madame
677 (11s)
678 -G madame comment faut le faire / faut le faire comme: / on a fait là> //
679 on vient de le faire>/
680 G yes
681 P oui
682 (9s)
683 -G madame
684 P j'arrive (4s) bien / quand tu as une bissectrice c'est celle-là hein ///
685 très bien / tu as bien présenté ton travail
686 -G il faut faire ça
687 P comment ça se fait que tu XXX tu sais pourquoi parce que XXX de
688 blanco à qui il est ce blanco / à toi> /// c'est c'est c'est pas plus
689 simple de faire directement au propre / alors le dessin qui est là-bas /

690 si t'es trop loin tu t'approches / hein il faut que tu me le refasses en
691 vraie taille // alors regarde qu'est-ce qui a écrit comme indications /
692 tu es trop loin là [bavardages] (41s) maintenant tu dois le faire en: en
693 XXX en fait c'est un schéma toi tu fais en vraie grandeur / qu'est-ce
694 que ça veut dire le faire en vraie grandeur (10s) démarre à zéro là
695 XXX voilà

696 G madame je peux changer la place
697 P tu t'amuses / tu as toujours pas trouvé de cahier bien sûr / hein t'as
698 passé / trois quarts d'heures / à / bavarder / tu as pas de cahier /
699 prends une feuille et tu te mets au travail / t'as rien noté: / c'est
700 comme si tu avais rien fait (5s) tu as pas besoin de t'avancer je t'ai
701 fait le schéma sur ton cahier

702 G mais j'ai pas compris comment il faut faire madame
703 P ben maintenant tu traces un segment de cinq centimètres tu mesures
704 les vrais angles / non / non / N*** s'est mis là-bas toi tu restes là-bas
705 allez // tu es bien là tu es près de la fenêtre /// quand tu auras fini de
706 tourner tous les cahiers d- de la création sauf le tien // tu cherches
707 quoi>

708 G XXX
709 P ben ça tombe bien y a plein de pages vides donc tu vas t'y mettre tout
710 de suite / où tu veux<

711 G après je le recopie sur le cahier bien
712 G [rire]
713 P XXX tu te mets au travail>

714 G oui madame //
715 P alors // là / là attention hein / là c'est / moi j'ai fait un dessin / qui est
716 pas juste / et dessus j'ai écrit tout ce que je voudrais // qu'est-ce que
717 je veux

718 G moi toujours je
719 P qu'est-ce que je veux là /// je veux quoi [si j'ai écrit ça
720 G [oh oh il a cherché
721 pendant des heures son cahier
722 G oh j'ai pas trouvé
723 P ça là> / ce petit codage ça veut dire quoi (6s) tu te rappelles plus> ///
724 qu'est-ce que ça veut dire ce codage-là< / là je veux quoi

725 E XXX
726 P oui mais j- c'est quelle mesure que je veux là
727 G cinq
728 P de là à là la longueur doit faire cinq / ça je suis d'accord / et qu'est-c-
729 hé non // j- j'attends ta réponse qu'est-ce que ça veut dire ce codage
730 G madame il a cassé votre règle
731 P M*** est-ce que est-ce que / est-ce que tu a:s est-ce que tu peux
732 l'aider là
733 F la même mesure
734 P non / ça< ça veut pas dire la même mesure / ça veut dire quoi ça<
735 F XXX
736 G XXX
737 P qu'est-ce qui y a là
738 F madame madame ça veut dire que c'est angle droit

739 P ça veut dire que c'est un angle droit ça // d'accord> / après je suis
740 d'accord avec toi / y a une deuxième / indication / ça ça de là à là ça
741 fait cinq / et y a deux petits traits / où est-ce qu'on les retrouve deux
742 les petits traits
743 F c'est euh D et au D
744 P ça veut dire quoi<
745 -F c'est que ils sont pareils
746 P ils sont pareils / donc ici ça veut dire aussi>
747 G cinq
748 P cinq centimètres
749 G ah cinq / cinq ha en face c'est
750 P si t- si tu sais pas c'est parce que tu n'écoutes pas les autres // elles
751 ont tout dit
752 -G j'ai compris madame
753 G [rire]
754 -G caralho
755 G [rire]
756 -G cala a boca
757 (8s)
758 G c'est cinq / cinq centimètres
759 G cinq centimètres
760 -F c'est vrai madame
761 (4s)
762 P R*** je suis pas d'accord / ça ça me plaît pas du tout ça
763 G madame / comme ça c'est le-
764 (5s)
765 P dis-moi / si tu sais pas faire quelque chose / dis-le-moi> / essaye
766 d'écouter les autres> / pou- pour progresser> (8s) je t'écoute /
767 j'entends pas /
768 G quoi
769 P j'entends pas / y a un problème parce que tu fais rien< / là tu as copié
770 ce que j'ai écrit au tableau / et qu'est-ce que j'ai DIT que j'ai pas
771 écrit / FAIRE la figure en vraie grandeur / alors je vais l'écrire
772 puisque tu:: / tu sembles être en panne de questions
773 (19s)
774 G madame vous pouvez venir me voir
775 (4s)
776 P construire la figure la figure en vraie grandeur ça veut dire qu'il faut
777 respecter / le cinq centimètres / le cent degrés / le soixante // le
778 codage ici qui est le codage de quoi>
779 G cinq centimètres
780 P D***
781 -G ça veut dire que là c'est la même chose
782 P dis-moi tu t'appelles pas D*** / XXX tu apprends maintenant / c'est
783 quoi> ce codage
784 -G ça veut dire la même chose
785 P tu sais pas ce que ça veut dire
786 -G la même chose
787 P tu sais plus
788 -G ah

789 P je t'ai demandé de te taire
790 G madame
791 P alors tu te tais / oui B*** // au début de l'année // on a défini les
792 droites / parallèles / et les droites / perpendiculaires / comment on
793 code deux droites perpendiculaires> // par un petit>
794 G carré
795 P carré // combien mesure // l'angle: de::
796 G droit
797 G non
798 P ah alors qu'est-ce que ça veut dire là / c'est qu'y a un angle de> (4s)
799 je vous signale que il y a des élèves qui ont fini là
800 G mais madame vous pouvez venir me vOI::r
801 P XXX (6s) zéro dix trente quarante cent / XXX / je démarre de là / et
802 je compte / cent // S*** / zéro dix vingt trente quarante / cent
803 F madame j'ai fini
804 P et un angle de>
805 -F cent
806 P et là> / soixante / c'est un blague ou quoi là / tu vois soixante XXX là
807 mais ça commence de là>
808 F madame ça y est
809 P j'arrive (10s) zéro dix vingt trente quarante [bavardages] (8s) et ça
810 c'est un angle droit ça> [bavardages]
811 (52s)
812 P je n'ai vu qu'un qu'un élève qui m'a fait la bonne figure / et deux
813 G E***>
814 G ah: deux
815 P E*** / XXX l'angle droit là (6s) on reprendra ça la prochaine fois

Cours de mathématiques pour UPE2A

mathCla/14112011

- 1 P on va tout de suite envoyer quelqu'un au tableau // tu tires un carton>
2 G S***
3 P S*** tu viens écrire la date> / au tableau s'il te plaît> (18s) ouais
4 bienvenu (23s) hum hum hum / attention novEMbre / noVEMbre toi
5 tu as écrit november // peut-être même novENber c'est un M /
6 d'accord M / voilà / novEMbre / non l'inverse / tu inverses le R et le
7 E // d'accord / je vous répète / S*** / ça c'est de l'allemand hein /
8 c'est de l'allemand / donc faut pas regarder ici / d'accord / german /
9 ok // voilà et / l'année
10 G deux mille / onze
11 P l'année / c'est avec moi que tu parles euh: / S*** vOIlà très bien /
12 est-ce que tu peux lire / la date / s'il te plaît
13 G euh lundi euh quatorze quatorze november euh
14 G deux mille-
15 P chu chut chut chut
16 G deux mille onze
17 P deux mille onze très bien / lundi quatorze novembre deux mille onze
18 // on va commencer par / le petit contrôle (7s) c'est bien> bien / tu as
19 fait avec madame euh: / avec madame B*** / vous avez remis à jour
20 le cahier> non> / tout seul>
21 G XXX
22 P c'est bien< très bien< // voilà par contre maintenant il faut fermer le
23 cahier< [rire] / on ferme les cahiers s'il vous plaît< (7s) tu fermes le
24 cahier< /// XXX mets-le sur la chaise le classeur // tu ranges aussi
25 (15s) XXX fiches XXX (12) vous essayez de remplir ça / si vous
26 comprenez pas / vous me demandez / d'accord>
27 (1mn)
28 G XXX j'écris en français
29 P ha euh français ça serait mieux si tu y arrives mais tu mets le- toutes
30 les langues / que tu parles / apparemment tu parles déjà un petit peu
31 français / tu as l'air de bien parler français déjà euh mais tu parles
32 d'autres langues / l'anglais par exemple>
33 -G XXX
34 P oui / la langue de ton pays
35 -G * en France
36 P en France> / tu viens de quel pays>
37 -G XXX
38 P d'Accord / donc effectivement le français / ça devrait pas être trop un
39 problème pour toi
40 (20s)
41 -G j'écris aussi XXX
42 P oui XXX ben regarde
43 -G ils se sont trompés
44 P ils se sont trompés

45 (1mn30)

46 G [chuchotements]

47 P chut L*** L*** on ne parle pas hein

48 G monsieur vous avez Tipix

49 P tu peux barrer proprement / non je préfère si tu barres proprement / tu

50 barres // proprement / d'accord>

51 -G d'accord

52 P tu peux écrire à côté> //

53 -G monsieur / c'est pas possible

54 P alors / tu mets une flèche / tu mets une flèche et tu écris en dessous

55 (4s) tu avais une question euh I***>

56 G euh

57 P non> // oui

58 -G là je comprends pas

59 P j'arrive / j'arrive ///

60 -G là je comprends pas

61 P tu m'as dit que tu viens de de Luxembourg>

62 -G non

63 P non> //

64 -G moi aussi en France>

65 P toi tu- moi je suis français / et toi>

66 -G kosovar

67 P kosovar d'accord / tu écris ici / de nationalité ko-so-var // et donc

68 avant de venir en France tu étais déjà au Luxembourg / c'est ça>

69 -G euh non

70 P non plus

71 -G ici juste Strasbourg

72 P juste Strasbourg d'accord (5s) alors XXX d'accord /// alors moi / je

73 vais à l'école depuis que j'ai trois ans> / d'accord / l'école / trois

74 ans / et toi> /// tu avais quel âge quand tu es allé à l'école pour la

75 première fois>

76 -G XXX

77 P quatre ans / ok / quatre ans< (12s) tu parles un peu français> / tu tu

78 comprends un peu< / depuis quand> / tu as appris le français quand /

79 il y a une semaine> / un mois> / deux mois>

80 -G deux mois

81 P deux mois>

82 (1mn20)

83 P *tu comprends> le questionnaire>

84 G XXX

85 P tu parles français< j'ai l'impression que tu parles BIEN français /

86 depuis quand (5s) *chut: / L*** /// chu:t ça va:

87 G 2010 XXX je sais pas

88 P on l'a dit tout à l'heure (11s) voilà c'est bientôt terminé>

89 F non non

90 P il faudrait // ça fait déjà au moins cinq minutes hein (12s) donc /

91 avant de venir en France / tu étais en Angola>

92 G non

93 P tu étais où avant>

94 -G Portugal

95 P Portugal / est-ce que tu peux me montrer l'Angola sur la carte> // tu
 96 peux le colorier> / tu peux mettre de la couleur> /// et le Kosovo / tu
 97 peux me le montrer sur la carte du monde>
 98 G euh c'est pas ici
 99 P oui c'est pas très très précis hein>
 100 -G c'est:
 101 P bon tu peux me montrer à peu près< (4s) A*** tu fais quoi>
 102 F ah non non
 103 P tu regarderas après après après
 104 -F non non // monsieur
 105 P qu'est-ce que tu cherches A***
 106 F pas de:
 107 P dis-moi en français en français parle avec moi A*** / chu:t L*** /
 108 A*** tu me parles à moi // qu'est-ce que tu cherches / essaie de
 109 m'expliquer tu peux m'expliquer autrement si tu ne connais pas le
 110 mot
 111 G [un mot en L1]
 112 F [rire]
 113 G [le mot en L1]
 114 P ça je comprends pas [rire]
 115 -G et -F [dialogue en L1]
 116 -G ha :: / monsieur il veut papier
 117 P elle
 118 -G elle veut papier un [parce que écrire
 119 F [papier
 120 P d'accord pour [regarder si c'est juste ou pas
 121 F [après oui
 122 P allez d'accord
 123 -F merci beaucoup
 124 P ça s'appelle / une feuille de brouillon / feuille de brouillon / ou alors
 125 un brouillon tout simplement / un brouillon
 126 G XXX
 127 P comment>
 128 -G XXX
 129 P j'ai pas compris
 130 -G XXX
 131 P ha oui ben c'est quelque part ici hein
 132 -G XXX
 133 P c'est pas grave / si tu n'arrives pas à le placer c'est pas grave
 134 -G moi je suis pas allé là-bas
 135 P jamais>
 136 -G XXX je reste ici en France
 137 P d'accord / d'accord très bien
 138 G XXX
 139 P je vais le garder // merci // vous avez reçu les emplois du temps déjà
 140 ha mon nom est écrit ici hein / d'accord> monsieur XXX d'accord>
 141 (8s) bien je vous laisse encore une minute / pour terminer (10s)
 142 M*** c'est terminé> // M***> / tu as terminé> / ouais> [rire]
 143 pourquoi tu caches> //

144 G XXX
145 P tu vas te donner une réponse L***
146 G [rire] ///
147 P chut euh I*** ça va> // le classeur j'ai dit sur la chaise / à côté de toi
148 //
149 G XXX
150 P L*** heu I*** / à côté (10s) voilà L*** s'il te plaît tu te lèves et tu
151 ramasses / le:s les petites feuilles>
152 (8s)
153 G monsieur XXX ça s'écrit PH>
154 P oui L-A-G-U-U-I // voilà / Mi*** / merci L*** / merci / d'accord
155 bon je comprends mieux maintenant c'est pour vérifier> A***
156 F oui
157 P c'est pour vérifier quand on corrige> c'est ça>
158 -F oui
159 P d'accord / allez I*** / il faut rendre /// allez Mi*** ///
160 G monsieur old / old français ça veut dire quoi
161 P comment>
162 -G old
163 P old> vieux
164 -G vieux>
165 P vieux // pourquoi>
166 -G ha old test ready
167 P old>
168 -G old test contrôle ready
169 P ah oui je vais vous les rendre tout à l'heure / tu voudrais que je vous
170 rende les anciens contrôles / les anciens contrôles
171 -G comment>
172 P on dit pas les plus VIEUX contrôles / vieux c'est pour un homme
173 -G ouais
174 P d'accord / pour un contrôle on dit / plus ancien
175 -G plus ancien
176 P ancien / d'accord
177 -G ancien
178 G monsieur ancien ça veut dire euh avant
179 P ouais / voilà c'est terminé Mi*** / maintenant / vous avez eu
180 largement assez de temps et on va demander alors peut-être avant de
181 corriger le: devoir / vous avez vu qu'il y a deux nouveaux élèves
182 dans la classe / vous commencez tous les deux aujourd'hui> c'est le
183 premier jour>
184 G oui
185 P pour toi aussi E***>
186 G ouais
187 P oui> donc ce qu'on va faire pour euh: vous mettre à l'aise / c'est les
188 [autres vont d'abord se présenter
189 G [non monsieur ils sont change classe
190 P d'accord tu étais en CLA 2 c'est ça> / d'accord / donc j'aimerais que
191 chacun dise / bonjour je m'appelle /// Oh [rire] / M*** /// bon on va
192 commencer avec quelqu'un d'autre Mi*** et puis on reviendra: euh

193 chez toi après / tu te présentes en regardant bien sûr les nouveaux
194 camarades
195 F euh bonjour / je m'appelle Mi*** XXX je
196 P c'est bien ça suffit / le reste vous verrez plus tard [rire] juste le
197 prénom c'est déjà bien
198 F je m'appelle XXX / j'ai 13 ans
199 P ça suffit / L***
200 G je m'appelle L*** (8s)
201 P je m'appelle-
202 G il s'appelle I***
203 P chut hé non il peut parler tout seul I***
204 G je m'appelle I***
205 P oui
206 F je m'appelle XXX
207 P voilà / alors comme les autres vous allez avoir un petit carton avec
208 votre nom dessus / pour pouvoir vous interroger / d'accord> / donc
209 vous écrivez juste le prénom hein / Ma*** ah ben pardon je vous ai
210 pas laissé parler / vous ne vous êtes pas encore présentés / vas-y
211 G je m'appelle Mario
212 P vous avez entendu>
213 G tu t'appelles comment
214 G Ma***
215 P Ma***
216 G Ma***
217 G E***
218 P je m'appelle
219 G je m'appelle E***
220 P E*** voilà on va essayer de faire des phrases
221 -G et-
222 P ça suffit E*** / *ça suffit /// voilà tu peux nous donner un nom s'il te
223 plaît K***
224 F A|***
225 P euh il est pas là
226 G [rire]
227 P on le met en dessous / voilà ///
228 -F I***
229 P I***
230 G XXX
231 P tu essaies [E va au tableau] chu: (11s) chu: (5s) chu: (8s) oui / tu
232 peux le lire s'il te plaît
233 -G Mille
234 P mille d'accord donc c'est un M / là on a l'impression que c'est un H /
235 d'accord un M / voilà comme ça c'est mieux / merci I*** / très bien
236 // K***
237 G H***
238 P H*** [E va au tableau (18s)] H*** tu peux le lire s'il te plaît
239 F hum cent mille
240 P plus fort> plus fort
241 -F cent mille

242 P d'accord très bien
 243 G M***
 244 [E va au tableau (10s)]
 245 G [dis] mille
 246 P oui [di] mille plutôt d'accord> / tu as raison / ça c'est [dis] / M*** / tu
 247 as raison / c'est [dis] / mais quand on écrit / dix mille on n'écrit plus
 248 trop le S / d'accord> / [di] mille
 249 G L***
 250 [E va au tableau (10s)]
 251 P *il faudra / recopier ici hein / les nombres / tu peux déjà commencer
 252 G milliard
 253 P combien> trois milliards>
 254 -G milliard
 255 P trois>
 256 -G non> [rire]
 257 P alors combien> un> / il faut écrire / un milliard<
 258 -G comme ça monsieur> ///
 259 P non non / tu écris avec les lettres
 260 -G ha:
 261 P comme ça / d'accord>
 262 -G la même chose
 263 P comme ça voilà (6s) très bien / tu peux le: relire s'il te plaît
 264 -G un milliard
 265 P UN milliard / voilà // K*** [E va au tableau (18s)] oui tu peux le lire
 266 G un million
 267 P tu as écrit million / tu n'as pas écrit UN million
 268 G S
 269 G c'est très très grand
 270 P non y a pas de S / y en n'a qu'un seul / un million // voilà / très bien /
 271 un million / ça fait partie du nombre hein>
 272 G ha:
 273 P K*** on continue
 274 G Ar***
 275 P un nombre (8s) alors maintenant ça devient un petit peu plus
 276 compliqué hein
 277 [E va au tableau]
 278 F oui [rire] (19s)
 279 P non
 280 -F non>
 281 P il y a bien un E / mais le E est derrière> d'accord [rire] y a pas de E
 282 ici hein
 283 G XXX
 284 -F [rire] (10s)
 285 P très bien tu peux le lire s'il te plaît
 286 -F euh douze mille cinq [sot sot] trente-quatre
 287 P j'ai pas bien compris ici / douze mille / ça c'était bien
 288 -F cinq [so]
 289 P cent
 290 -F [so]

291 P cent / cent
 292 G cent
 293 -F cent
 294 P voilà comme ça
 295 -F trè
 296 -G tren
 297 P alors on dit trenTE
 298 -F trente
 299 P trente-quatre
 300 -F trente-quatre
 301 P donc ici il manque un E
 302 -F ça a
 303 P ha il est sur le [rire] ha il faudrait le mettre ici il était un petit peu au
 304 bord du tableau / voilà c'est mieux comme ça / douze mille cinq cent
 305 trente-quatre / très bien / et vous avez bien vu / A*** a très très bien
 306 fait / elle a mis ici un petit- / comment ça s'appelle>
 307 G tiret
 308 P TIRET d'accord / un petit tiret / puisque trente-quatre est plus petit
 309 que cent<
 310 F S*** (8s)
 311 P L*** tu fais toujours de commentaires / tu as toujours la bouche
 312 ouverte /// chu non non non non tu ne parles à personne / tu réfléchis
 313 tout seul et les autres ne soufflent pas / d'accord> // alors / je vais
 314 t'aider un petit peu / ici tu as / mille d'accord // donc il y aura / un
 315 deux trois chiffres / puis plus loin un deux trois chiffres / d'accord
 316 mille ici / alors cent vingt-sept / où est-ce que tu écris ça< ///
 317 G hé- //
 318 P oui vas-y
 319 -G euh
 320 P non regarde / cent / donc ici tu écris / un ensuite / vingt (8s) chu:t ha:
 321 L***: / il faut pas souffler / tu as entendu> / L*** a soufflé / il a dit /
 322 tu peux le dire maintenant // qu'est-ce qu'il doit écrire EN
 323 FRANÇAIS EN FRANÇAIS HEIN
 324 G deux
 325 P deux / d'accord ça c'est / cent / vingt / sept
 326 -G sept
 327 P oui ben euh tu devrais savoir
 328 -G hein
 329 P ça tu devrais le savoir maintenant / ça fait plusieurs semaines hein
 330 euh S*** / il faut apprendre maintenant d'accord bien / cent vingt-
 331 sept / d'accord / mille / ok / quatre cent douze / quatre / c'est
 332 comment quatre
 333 -G euh (4s)
 334 P chu:
 335 G XXX c'est vrai ///
 336 P oui très bien
 337 G cinq
 338 P cent / tu l'as déjà écrit / voi:là: / quatre cent douze donc le deux / très
 339 bien / tu peux le relire s'il te plaît
 340 -G [kin vincs]

341 P ha c'est ça regarde
342 -G cinq [vincs]
343 P cent vingt
344 -G cent vingt mille:
345 P tu as oublié un mot regarde / cent vingt
346 -G cent vingt sePt
347 P sept / attention on ne dit pas le P hein on ne dit pas toutes les lettres
348 -G sept millions euh
349 P mille
350 -G [vèv] trente douze
351 P quAtre cent douze / écoute bien s'il te plaît parce que j'aimerais que
352 tu me le dises en entier correctement / cent vingt-sept mille quatre
353 cent douze / à toi
354 -G euh cent cent [vics] euh
355 P cent vingt / regarde moi regarde moi / cent vingt-sept
356 -G cent vingt-sept
357 P mille
358 -G mille
359 P quatre centre douze
360 -G quatre cent douze
361 P voilà / en entier
362 -G ha:
363 P cent
364 -G cent XXX douze
365 P cent vingt
366 -G cent vingt
367 P sept
368 -G euh sept
369 P mille
370 -G mille / cinquante
371 P quatre cent douze c'est pas encore ça hein euh S*** tu as appris pour
372 cette fois>
373 -G oui
374 P déjà la semaine dernière c'était pas bien appris là c'est toujours pas
375 bien appris / d'accord> / tu devrais rien que un deux trois quatre cinq
376 six sept huit neuf / tu devrais le savoir depuis longtemps // d'accord
377 tu ne travailles pas assez S*** hein / tu dois travailler plus / dis-lui
378 L*** / travailler plus
379 G [traduit]
380 P [rire] il faut travailler plus // d'accord S*** / sinon tu vas pas y
381 arriver hein> ça va être difficile pour toi / K***
382 G E***
383 P ha euh E*** a un autre travail à faire pour l'instant donc on va passer
384 / Ma*** aussi / donc on revient au départ ///
385 F A***
386 P A*** n'est toujours pas arrivé
387 F I***
388 P I***
389 Cl [rires]

390 P on est revenus au début hein< / alors / regarde ça commence comme
 391 tout à l'heure hein> /// alors vas-y écris /// ok< /// on verra après pour
 392 les tirets hein on verra après< /// non tu as dit autre chose avant
 393 quand tu es arrivé au tableau
 394 G XXX
 395 P chu:t / c'est combien ça
 396 G six
 397 P et ça>
 398 G *soixante
 399 P soix- /// voilà alors mille soixante cinq / tu l'écris derrière / chu:t
 400 A*** qu'est-ce qui se passe>
 401 G *qu'est-ce qui se passe
 402 P non SOI S-O-I soi
 403 F soi
 404 P I /// ensuite X chu :t /// bon la fin est facile maintenant / soixANTE /
 405 soixANTE / non A /// alors attention ici il manque un N et soixANTE
 406 il manque un E derrière N-E ///
 407 G N
 408 P N N
 409 G *comme ça N>
 410 P comme ça / N
 411 -G N
 412 P voilà / soixANTE le T c'était juste / tu avais écrit le T c'était juste ça>
 413 / voilà et derrière il y a un E / très bien donc mille soixante /// chut
 414 chut c'est bon c'est bon il l'a dit< (4s) cinq / regarde c'est déjà écrit
 415 au tableau /// d'accord CINQ vous devez apprendre l'orthographe /
 416 qui va avec pas seulement à l'oreille hein // très bien soixante-cinq et
 417 le tiret est bien placé / puisque soixante-cinq plus petit que cent / très
 418 bien on continue Mi***
 419 (10s)
 420 G *monsieur un milliard c'est très très grave
 421 P très très
 422 -G ha:
 423 P un peu grave
 424 -G [rire]
 425 P un peu grave / alors tu peux le lire s'il te plaît
 426 F heu deux mille soixante treize
 427 P c'est pas ce que tu as écrit / toi tu as écrit deux mille sept cent treize /
 428 d'accord c'est pas pareil Mi***
 429 (9s)
 430 G *hé hé
 431 P attends Mi*** / s'il te plaît L*** qu'est-ce qui se passe encore> / tu
 432 parles beaucoup ce matin hein /// oublie le deux mille / ici soixante-
 433 treize c'est comment soixante-treize
 434 F soixante-treize>
 435 P hum c'est comment // voilà donc deux mille soixante-treize c'est
 436 deux mille plus soixante-treize d'accord> /// c'est combien ça>
 437 G *zéro
 438 -F non non
 439 P c'est combien ce qu'elle vient d'écrire

440 F deux cent / euh soixante-treize
 441 P deux CENT soixante-treize et moi je veux deux MILLE soixante-
 442 treize c'est pas pareil
 443 G zéro
 444 P chu:t ha la la L***: / tu veux faire le cours à ma place> / tu veux
 445 devenir le professeur oui> [rire] au moins tu es honnête / alors deux
 446 MILLE soixante treize voilà oui: très bien / parfait / et enfin le
 447 dernier il est pour
 448 F *M***
 449 P M*** (18s) très bien tu peux le lire s'il te plaît
 450 G vingt virgule onze
 451 P vingt virgule Onze très bien *j'arrive hein je vais juste terminer avec
 452 lui et je viendrai m'occuper hein tu as tout fait la deuxième colonne
 453 aussi hein ouais / bien qui pense avoir tout juste>
 454 F *pour moi:
 455 P oui tu penses> non>
 456 -F non parce que j'ai pas [XXX
 457 P [on verra ça hein on verra ça / euh pour les
 458 nombres maintenant on a / on a terminé / on va on aura bien sûr en
 459 refaire souvent des nombres mais on a maintenant vu tous les
 460 nombres / qu'on peut écrire en français / heu il faudrait maintenant
 461 essayer d'aller un petit peu plus loin hein S*** / il faudrait être plus à
 462 l'aise avec ça hein aujourd'hui on va commencer autre chose donc à
 463 chaque fois qu'on reviendra sur les nombres j'espère qu'il y aura un
 464 progrès / tu comprends> / ouais> bien je vous rends le contrôle de la
 465 semaine dernière / Mi***c'est bien / A*** aussi: // L*** attention
 466 hein tu vois / là / tu l'as mal écrit hein / plusieurs fois /// M*** c'est
 467 mieux / tu avais appris hein> la semaine dernière tu avais travaillé
 468 plus que les autres fois non> / M*** tu avais travaillé plus / la
 469 semaine dernière non> ben c'était beaucoup mieux que les autres fois
 470 en tout cas hein c'est bien / K***
 471 F *t'as combien
 472 F *dix-huit
 473 P S*** /// tu vas continuer longtemps comme ça> / tu vas continuer
 474 longtemps comme ça> / tu dois apprendre / apprendre tu comprends>
 475 you have to learn
 476 G learn learn
 477 P bien /// est-ce qu'il y a des questions sur ce que je vous ai rendu / sur
 478 le contrôle est-ce qu'il y a des questions // ça va M***> tu as une
 479 question> / non> / alors vous pouvez ranger ce contrôle on va
 480 maintenant / passer à la suite (6s) je vais vérifier ça tout à l'heure je
 481 vais d'abord donner XXX bien / chut L*** A*** on regarde ici
 482 maintenant // alors en mathématiques il y a deux parties / il y a les
 483 nombres / d'accord les nombres les calculs un plus deux d'accord et
 484 il y a aussi la- / géométrie / d'accord> la géométrie / la géométrie par
 485 exemple [P dessine] comme ça / comme ça / d'accord / vous voyez
 486 bien>
 487 F oui
 488 G ouais

489 P ça va> / alors on va apprendre les les NOMS / des FIGURES
 490 géométriques / d'accord / ça c'est un petit jeu qu'on fera / toutes les
 491 semaines pour essayer d'apprendre les figures mais il faudra aussi les
 492 apprendre à la maison ces figures / d'accord / figures géométriques
 493 hein> / alors je vais peut-être commencer par les plu:s simples // est-
 494 ce que quelqu'un connaît ça>
 495 G quadra
 496 P alors [rire] oui mais moi j'aimerais le mot français
 497 Cl rires
 498 F quatre
 499 G heu
 500 F *carré
 501 P comment
 502 -F heu un carré
 503 P un carré d'accord un carré // je vais le mettre ici / un carré / ensuite
 504 (15s) là /// chu:t attends on lève on lève le doigt s'il te plaît
 505 G *triangle
 506 P on LÈVE le doigt // L***
 507 G triangle
 508 P triANgle alors
 509 -G XXX
 510 P comment>
 511 -G triangle
 512 P c'est un triangle oui triangle / tri comme [trois
 513 G [trois trois
 514 P comme trois ce triangle là c'est un triangle qui est quelconque
 515 triangle quelconque ça veut dire qu'il n'a rien de spécial / regardez
 516 bien // ce triangle-là il a quelque chose de spécial
 517 G attends on voit pas
 518 P je vais montrer je vais montrer je passe chez tout le monde d'accord>
 519 / et on lève le doigt pour parler E***
 520 G d'accord
 521 P ce triangle-là il a quelque chose de spécial quelque chose de
 522 particulier / c'est un triangle comment> E***
 523 G perpen-diculaire
 524 P alors il a des côtés perpendiculaires / mais c'est un triangle / L*** tu
 525 devrais le savoir
 526 G j'ai oublié son nom monsieur / [je savais
 527 P [tu devrais le savoir
 528 G ha je sais c'est en Géorgie c'est
 529 P non non non en France / quand tu es en troisième / on ne parle que de
 530 ça en ce moment
 531 G monsieur
 532 P toi tu devrais le savoir plus que les autres
 533 -G monsieur je savais mais j'ai oublié comment il s'appelle
 534 P ben oui [rire] moi j'aimerais qu'on le retrouve
 535 -G mais j'ai déjà fait
 536 P alors c'est pas grave / c'est pas grave on va le laisser de côté pour
 537 l'instant /// regardez celui-là

538 G *monsieur
 539 G heu
 540 P chut /// alors attention ce n'est pas un carré / ça ressemble un petit
 541 peu c'est un-
 542 G perpendiculaire
 543 P non il a des côtés perpendiculaires
 544 -G mais sans ça le-
 545 P mais cette figure-là c'est un /// RECTangle / rectangle
 546 G ha oui
 547 P d'accord / rectangle
 548 (8s)
 549 -G monsieur moi je dis que: / côté là
 550 P attends un instant un instant E*** s'il te plaît / il faut lever la main
 551 pour parler donc ça c'est un rectangle
 552 G ha:
 553 P si je prends la moitié d'un rectangle / comme ça / L***> / c'est ici /
 554 je prends la moitié d'un rectangle / ça devient / un triangle rectangle
 555 G triangle rectangle
 556 P d'accord donc ça / c'est un triangle rectangle / rectangle> / euh où
 557 est-ce que je l'ai mis le triangle / il est là /// rectangle / triangle
 558 G triangle rectangle
 559 P rec- heu pardon ça c'est un carré hein excusez-moi le rectangle il est
 560 là voilà rectangle triangle triangle rectangle d'accord c'est les deux
 561 mots ensemble / triangle rectangle d'accord> M***< /// alors encore
 562 un
 563 G triangle
 564 P encore un triangle et celui-là il est comment est-ce que tu as une idée
 565 E***> tu te rappelles
 566 G heu
 567 P bon
 568 G c'est c'est / triangle
 569 P oui c'est un triangle / bon / ISOCELLE bon / on va pas / pour l'instant
 570 c'est pas un mot important mais ça veut dire que les deux côtés ici
 571 ont la même LONGUEUR / d'accord> / la même longueur // triangle
 572 isocèle on va le laisser de côté / pour l'instant (6s) et alors le dernier
 573 on va quand même en parler maintenant / tri- encore un triangle mais
 574 cette fois il a un deux trois côtés qui ont la même longueur alors c'est
 575 un triangle équilatéral / pareil on va le laisser de côté pour l'instant /
 576 on verra ça quand on sera un peu plus à l'aise /// alors on continue
 577 (7s)
 578 G [ron]
 579 P comment
 580 -G [wron]
 581 P ha j'ai pas compris
 582 -G euh [ron]
 583 P c'est pas c'est pas en français ce mot
 584 F euh
 585 P [rire] alors si vous ne l'avez jamais entendu c'est pas facile de le:
 586 retrouver
 587 G XXX

588 P tu as une idée E***> c'est un / lo-
 589 G [lokchi] / [lokchi]
 590 P losange / losange / d'accord / S*** tu dois déjà essayer d'apprendre
 591 maintenant / d'accord il faut déjà commencer à retenir les mots / il y
 592 a beaucoup de mots à connaître / il faut commencer dès maintenant à
 593 les apprendre / losange / d'accord losange (6s) on va laisser / ça aussi
 594 / ça aussi hum
 595 F triangle
 596 G heu non
 597 -F heu
 598 P triangle c'est comme ça hein / d'accord / triangle
 599 G euh / rond
 600 P alors rond c'est pour les petits enfants
 601 -G ouais mais euh
 602 P d'accord les petits enfants disent ROND / mais en mathématiques il y
 603 a un autre mot / d'accord il y a un autre mot // alors si vous ne le
 604 connaissez pas c'est pareil vous ne pouvez pas le retrouver c'est le
 605 CERCLE
 606 F ha oui
 607 P d'accord cercle
 608 G cercle
 609 P ça ressemble un petit peu au mot anglais [cerkel] / excusez-moi pour
 610 la prononciation hein
 611 G oui ça change XXX
 612 P cercle / mais vous les verrez écrits tout à l'heure // alors le cercle / il
 613 n'y a rien dedans / d'accord c'est vide / vous comprenez> vide>
 614 G non
 615 P empty
 616 G empty ah yes
 617 P hein heu vide heu /// ma boîte est vide / d'accord vide il n'y a rien
 618 dedans // il n'y a rien à l'intérieur // par contre / ici
 619 -G ici il y a
 620 P ici ce n'est pas vide
 621 -G ah ouais
 622 P d'accord alors ça porte un autre nom / ça s'appelle un disque
 623 G disque
 624 P un disque / comme pour la musique
 625 G ha oui comme heu::
 626 P d'accord comme pour la musique
 627 -G video
 628 P voilà comme les vidéos pour les DVD par exemple d'accord /
 629 disque / disque et cercle
 630 G CD player
 631 P bien je vais vous répéter tous ces mots et puis après VOUS allez
 632 essayer de les lire / le carré / le rectangle / le triangle / le TRIangle
 633 rectangle / je recommence le carré / S*** tu n'es pas concentré /// tu
 634 poses le stylo s'il te plaît / S*** tu poses le stylo / le carré / le
 635 rectangle / le triangle / le TRIangle rectangle // le losange /// le cercle
 636 / et le disque // bien on va essayer / euh tu mélanges les cartons s'il te
 637 plaît

638 G XXX
639 F c'est moi
640 P c'est toi / alors / tu veux essayer
641 -F carton
642 P non carton c'est ça [rire]
643 -F ha
644 P carton c'est ça / c'est le- // ça commence pareil / le ca-
645 -F le carré
646 P le carré / voilà très bien on va passer à quelqu'un d'autre /// S*** ///
647 G ha // triangle
648 P non le triangle il est là hein / le-
649 -G le / un rectangle
650 P rectangle très bien parfait / on continue K***>
651 F E***
652 P E***
653 G oui
654 P bon tu n'as tu n'as pas eu le temps de terminer ton travail / essaie
655 quand même de me donner ce mot
656 -G non ça va / lequel je vois pas
657 P celui-là le troisième pardon / comme ça
658 -G le triangle
659 P oui très bien /// Ma***
660 G triangle rectangle
661 P très bien / triangle rectangle / la main devant la bouche [rire] c'est
662 pas nécessaire / on continue
663 F L***
664 P L***
665 G [jon]
666 P comment> / le-
667 -G le
668 P j'ai pas compris / le lo- lo-
669 -G [loj]
670 P le losange
671 -G losange
672 P le losange répète-le encore une fois>
673 -G le losange
674 P très bien
675 F A***
676 P A***
677 F j'ai oublié
678 P presque comme en anglais >
679 G *disque
680 P non non non non non non /// le c-
681 -F le c-
682 P le cercle
683 G cercle
684 P répète
685 -F euh le cercle
686 P très bien / et enfin carton /// alors
687 F I***

688 P I*** / le-

689 G le disque

690 P le disque / très bien / d'accord LE carré / LE rectangle / LE triangle /

691 LE triangle rectangle / LE losange / LE cercle / LE disque / toujours

692 le pour ces figures-là hein

693 G le

694 P bien / alors je vais vous donner une nouvelle feuille / vous avez ah il

695 y a une autre figure dessus bon c'est pas grave / y a d'autres figures

696 dessus dont on n'a pas encore parlé / d'accord / ça par exemple / je

697 ne vous l'ai pas encore montré il est là / d'accord / on en reparlera

698 plus tard / maintenant vous recopiez ici / les mots qu'on a appris

699 aujourd'hui / et seulement ceux-là / d'accord> / vous ne recopiez que

700 ces mots là

701 (30s)

702 G monsieur on comprend pas trop

703 P comment> / alors j'ai dit que vous devez recopier les mots qu'on a

704 appris aujourd'hui les autres pour l'instant vous les laissez

705 -G même chose toujours

706 P la même chose / toujours en français on écrit en français / pour

707 commencer à apprendre

708 G attaché c'est ça

709 P oui avec ton écriture habituelle tout simplement bien je vais vérifier

710 tu as terminé déjà la première feuille>

711 -G non

712 P j'aimerais que tu termines ça d'abord< / d'accord> c'est assez

713 important pour aujourd'hui // non seulement ce qu'on a appris

714 aujourd'hui ça on l'a pas encore appris aujourd'hui donc tu

715 commences triangle rectangle (1mn 10s) euh E*** XXX cette feuille

716 / je vais regarder ce que tu as déjà fait d'accord mais pendant ce

717 temps tu peux continuer cette feuille-là et après tu fais

718 G et après ça

719 P d'abord ça ici parce que moi

720 -G ha

721 P je veux vérifier ce que tu as écrit avant que tu partes

722 -G ha d'accord

723 P d'accord>

724 (51s)

725 F monsieur excusez-moi

726 P j'arrive (8s)

727 -F c'est comme ça

728 P oui c'est le triangle quelconque parce qu'il n'a rien de spécial / tu

729 comprends> / celui-là ce triangle-là il a quelque chose de spécial /

730 d'accord / c'est un triangle rectangle / on peut aussi dire / triangle

731 hein triangle d'accord le mot quelconque n'est pas très important

732 pour l'instant / attention tu as écrit plus de mots / je je voulais

733 seulement les mots que vous avez déjà / appris bon /// après une fois

734 ça suffit euh L*** il faut tout faire / d'accord >

735 G parce que apprendre

736 P chaque

737 -G non non non parce que apprendre que comment écrit

738 P ben tu peux continuer à la maison / ça c'est très bien L*** / tu as
739 raison / mais là en classe j'aimerais que tu écrives une fois / pour que
740 moi je puisse vérifier ce que tu fais / tu comprends>

741 (7s)
742 G XXX

743 P ouais c'est bien // attention c'est un A là hein / A (7s) il manque une
744 lettre (8s) maintenant tu pourrais essayer de cacher ce que tu as écrit
745 et essayer de retrouver le mot / d'accord> / essaye d'apprendre déjà
746 (12s) XXX euh c'est pas XXX

747 G monsieur ça aussi le-
748 P comment> / oui tout / comme ça je vérifierai à la fin / heu : c'est
749 terminé> I***>

750 G XXX

751 P non pas après c'est maintenant que tu dois le faire / allez tu as encore
752 deux minutes en deux minutes tu as le temps de tout écrire / I***

753 (15s)
754 G parallélogramme
755 P il y a encore celui-là
756 G j'ai fait monsieur
757 P il y a angle quelconque on l'a pas appris aujourd'hui
758 F monsieur je peux pas aller là
759 P oui M*** c'est bien / merci XXX / vous avez appris aujourd'hui /
760 sept / mots / d'accord> / c'est tout< / ce que je vous demanderai
761 d'apprendre / pour le contrôle
762 F de lundi
763 P de lundi prochain / d'accord> / donc on va déjà l'écrire tous les
764 lundis il y aura un petit contrôle de toute façon hein /// donc pendant
765 que vous terminez je vous écris les révisions et demain on reviendra
766 là-dessus bien sûr

Cours de mathématiques pour UPE2A - niveau 2

mathCla/2/15112011

- 1 P bon aujourd'hui on va travailler sur l'arithmétique un petit peu / on a
2 pas fait beaucoup encore d'arithmétique / on va revenir sur des
3 notions de diviseur ou de multiple / on en aura besoin pour les
4 fractions (38s) euh la dernière fois on a travaillé sur les fractions // et
5 puis on est arrivé / voilà aux opérations sur les fractions hein addition
6 soustraction multiplication / et euh j'ai vu qu'y avait beaucoup
7 d'élèves qui avaient des problèmes notamment pour trouver les
8 diviseurs communs / donc euh aujourd'hui on va travailler sur
9 l'arithmétique / donc on va / revoir un petit peu le: (5s) on va revoir
10 un petit peu le /// les choses assez simples /// arithmétiques alors c'est
11 quoi les problèmes de l'arithmétique / c'est euh: tout ce qui est
12 problème de diviseur et de multiple / hein / on va prendre des
13 exemples simples // pour euh retrouver le vocabulaire (14s) et puis on
14 va surtout faire des exercices / hein on va prendre un exemple (13s) à
15 partir d'une égalité comme ça hein // c'est-à-dire euh: / un produit de
16 facteurs / on va / euh parler de: diviseur et de multiple / par exemple /
17 ici on va dire que cinq /// et sept // sont /// des diviseurs de / trente-
18 cinq (17s) pourquoi parce que les nombres cinq et sept / divisent
19 trente-cinq (6s) et on peut dire aussi que / par exemple trente-cinq /
20 est un MULTIPLE (6s) de cinq ou de sept (11s) vous connaissiez le
21 vocabulaire / multiple et diviseur>
- 22 G oui
- 23 (21s)
- 24 P R*** tu connais ça> // alors faut marquer dans ton cahier hein //
25 diviseur / par exemple ici cinq et sept c'est diviseur de trente-cinq //
26 et puis trente-cinq tu peux dire c'est un multiple de cinq / ou un
27 multiple de sept /// écris-le dans ton cahier / tu marques arithmétique
28 (10s) voilà il faut connaître ce vocabulaire / vous en aurez besoin tout
29 le temps / en: mathématiques en que ce soit pour cinquième
30 quatrième troisième / on va parler de ce genre de chose: / il faut
31 connaître aussi les critères de divisibilité donc on va: / on va en /
32 donner quelques-uns (5s) alors cri-tè-res de di-vi-si-bi-li-té /// ça veut
33 dire quoi / à quelle condition un nombre va être divisible / par // par
34 deux ou par trois (31s) di-vi-si-bi di-vi-si-bi-li-té / hein y a / quatre i
35 dans divisibilité
- 36 G ça sert à quoi
- 37 P ça sert à savoir si le nombre est divisible /// tu vois là par exemple on
38 est tombé sur ce problème là / dans les fractions par exemple / est-ce
39 qu'un nombre est divisible par trois> / tu te rappelles de ça>
- 40 G ouais
- 41 P donc il y a / ce qu'on appelle un critère / pour savoir c'est à dire euh /
42 un argument si tu veux pour savoir si un nombre est divisible par
43 trois / on va reprendre euh les critères de divisibilité pour euh / par
44 deux par trois par cinq par neuf par dix hein les plus simples (11s)

45 alors divisible par deux on dit aussi qu'il est pair (10s) hein pair / ça
46 veut dire divisible par deux / à quelles conditions> / est-ce que
47 quelqu'un peut me dire ça
48 G oui monsieur
49 F euh
50 P L*** / quand est-ce qu'un nombre est divisible par deux<
51 -F s'il est euh pair
52 P voilà et quand est-ce qu'il est pair<
53 -F c'est deux fois non c'est deux:
54 -G deux quatre six [huit dix
55 -F [oui deux quatre
56 P alors quoi deux quatre six huit c'est ça> / si / le nombre / se /
57 -F divise
58 P TERMINE
59 -G ouais
60 -F ha::
61 P si le nombre se termine [par deux
62 -G [par deux / zéro
63 P d'abord y a zéro
64 -G oui zéro deux
65 F [quatre
66 -G [quatre / six / huit
67 P et
68 Cl XXX
69 P d'accord donc on va écrire un nombre est divisible par deux / s'il se
70 termine /// par
71 G zéro
72 P zéro / deux / quatre / six ou / huit / d'accord
73 -G oui
74 P ça c'est ce qu'on appelle le CRITÈRE / de divisibilité par deux / on
75 regarde le dernier chiffre / hein se termine par et on va regarder le
76 dernier chiffre (17s) alors il se termine / j'aurais pu dire le dernier
77 chiffre / hein euh je vais peut-être je vais peut-être marquer ça ça sera
78 plus simple /// je vais changer
79 Cl hum
80 P non c'est pareil si vous l'avez écrit /// si le dernier chiffre (5s) hein ce
81 sera peut-être plus simple / alors on va voir aussi / le critère de
82 divisibilité par trois (13s) on l'a vu avec certains élèves la dernière
83 fois (4s) un nombre est divisible par trois
84 G s'il se termine
85 P alors évidemment tous ces nombres-là sont divisibles par trois / trois
86 six neuf douze / mais si je prends un nombre très grand / par exemple
87 si je prends ce nombre-là / quatre cinq sept / deux par exemple / est-
88 ce que celui-là est divisible par trois>
89 G on peut essayer monsieur
90 P L***
91 F cinq et sept
92 P comment
93 G non:

94 -F ha divisible par
 95 P est-ce qu'il est divisible par trois celui-là
 96 G non
 97 G monsieur
 98 P vas-y E***
 99 -G on peu:t / quatre plus cinq plus sept plus deux ça fait: / ça fait
 100 combien ça fait neuf
 101 P quatre plus cinq
 102 -G ça fait sept
 103 P plus sept
 104 -G dix-sept
 105 P plus deux ça fait
 106 -G dix-sept je crois
 107 P non pas tout à fait dix-sept
 108 -G plus neuf / seize
 109 G seize
 110 G seize
 111 G dix-huit
 112 P dix-huit / Alors / le critère de divisibilité par trois c'est c'est ça / il
 113 faut faire la somme: des chiffres donc là je fais quatre plus cinq plus
 114 sept plus deux ça fait dix-huit / est-ce que dix-huit est divisible par
 115 trois>
 116 G non
 117 F non>
 118 G oui
 119 P oui / alors si la somme des chiffres est divisible par trois / le nombre
 120 est divisible par trois
 121 G ha:>
 122 P alors là c'est pareil / comment je sais que dix-huit est divisible par
 123 trois je fais un plus huit égal / neuf / neuf est divisible par trois /
 124 d'accord> / donc ça c'est un critère // assez simple / parce que c'est
 125 facile de faire la somme des chiffres / hein vous voyez là un nombre
 126 à quatre chiffre déjà c'est un nombre assez important / faire la
 127 somme de quatre chiffres c'est pas trop trop difficile là je trouve dix-
 128 huit / je vois facilement que le nombre est divisible par trois / donc ça
 129 il faut savoir / un nombre est divisible par trois: / comment je vais
 130 l'écrire> / est-ce que quelqu'un peut faire la phrase / W***< / tu as
 131 compris ce qu'on a fait là / ça va vite>
 132 G un peu
 133 P trop vite> / d'accord est-ce que tu peux faire la phrase / un nombre
 134 est divisible par trois si / si quoi
 135 F XXX
 136 P ce que j'ai expliqué tout à l'heure est-ce que tu peux faire
 137 G si les chiffres
 138 P alors est-ce que c'est sur les chiffres ou est-ce que c'est sur la S-
 139 omme
 140 -G c'est la somme
 141 P alors si la so:mme
 142 -G si la somme
 143 P la somme

144 G ah si la s-
145 P vous vous rappelez de ça si la somme
146 -G ouais ouais
147 P si la somme de quoi de ses chiffres (6s) W***
148 -G de ses chiffres euh
149 P vas-y laisse euh W*** il réfléchit il va trouver / si la somme de ses
150 chiffres / simplement
151 G ha si le euh / six / neuf
152 P oui alors
153 -G zéro trois six neuf
154 P bon regarde là par exemple dix-huit euh / on l'a vu que c'était
155 divisible par trois< / c'est ça qu'il faut dire si- / la somme de ses
156 chiffres est
157 G divisible par euh
158 P divisible par trois
159 -G divisible par trois ouais
160 P W*** si le nombre est très très grand et si j'obtiens par exemple
161 trente // je sais que c'est divisible par trois / d'accord> /// ok // ça /
162 c'est ce qu'on appelle le critère de di-vi-si-bi-li-té par trois /// on en a
163 besoin hein /// un exemple on va donner un petit exemple> (6s) cinq
164 cent treize est-ce que c'est divisible par trois>
165 G cinq-
166 G six
167 F oui / oui
168 -G six neuf oui oui
169 F oui
170 -G oui
171 P cinq et neuf ben six XXX c'est la somme des chiffres / donc cinq
172 plus un plus trois
173 -G ça fait neuf
174 F neuf oui
175 P neuf // hein donc vous allez écrire cinq cent treize / est / di-vi-sible //
176 par trois // si / euh pardon / car / tout simplement cinq plus un plus
177 trois égal neuf / hein ça c'est divisible par trois (17s) bon on prend un
178 exemple c'est suffisant (18s) J***
179 F monsieur
180 P ça va>
181 -F oui ça va // euh un peu
182 (6s)
183 P on peut faire aussi le critère de divisibilité par
184 neuf
185 P cinq / on va se faire par neuf après ///
186 G je peux dire monsieur moi
187 P d'accord
188 -G euh un nombre est divisible par cinq / si le: / dernier chiffre est / zéro
189 / cinq // euh dix non pas ça
190 P si son dernier chiffre est>
191 -G zéro et cinq
192 P zéro-
193 -G et cinq

194 P OU cinq
 195 -G zéro ou cinq
 196 P tu peux pas dire zéro et cinq
 197 -G ouais ouais ouais
 198 P d'accord très bien / A*** a donné le critère de divisibilité par / cinq //
 199 ok R***> (30s) R*** / est-ce que tu pourrais me donner / le critère
 200 de divisibilité par / dix< (6s) tu ne sais pas si un quand est-ce qu'un
 201 nombre est divisible par dix> /// J*** /// est-ce que tu as compris ce
 202 qu'on a fait là // par deux
 203 F deux
 204 P on peut le diviser / par deux si le nombre se termine par / zéro deux
 205 quatre six huit / par cinq / on peut diviser par cinq si son dernier
 206 chiffre est / zéro cinq / R***>
 207 F divisible par dix
 208 P ouais quand est-ce qu'il est divisible par dix
 209 -F cinq / cinq dix
 210 G cinq dix quinze vingt
 211 P est-ce que cinq est est-ce-
 212 Cl [XXX
 213 P [cinq est divisible par euh
 214 G non c'est pas possible
 215 F non
 216 -G c'est zéro
 217 F non c'est pas possible
 218 P alors J*** / J*** est-ce que tu peux me faire un phrase< / un nombre
 219 / est / divisible / par / dix // continue
 220 F un nombre son
 221 P si
 222 -F si son / c'est quoi ça
 223 P le dernier
 224 -F dernier chiffre est zéro / zéro ou cinq
 225 P et pour euh pour la divisibilité par dix ça doit être quoi son dernier
 226 chiffre L***
 227 F zéro
 228 P zéro /// on va l'écrire /// un nombre // est divisible /// par dix // si son /
 229 dernier chiffre / est zéro là y a pas le choix (14s) après y en a / y en a
 230 plein des critères de divisibilité / y a par sept / mais c'est difficile par
 231 sept y a par neuf /
 232 G XXX
 233 P par neuf / on va l'écrire / mais on en aura pas besoin je pense dans les
 234 exemples alors on peut faire par trois des fois / y a y a les critères de
 235 divisibilité par onze par treize [XXX
 236 G [c'est quoi monsieur par sept
 237 P euh y en a plusieurs heu je vous donne euh on va le travailler après
 238 pour l'instant je vais vous euh donner des petits exercices à faire // du
 239 style euh / complétez sur la feuille exercice un
 240 (26s)
 241 Cl euh
 242 P alors / l'exercice un la consigne c'est complétez donc euh / il faut /
 243 compléter les phrases avec le vocabulaire qu'on vient de voir

244 G un divisible
 245 G oui
 246 P trente-neuf est
 247 G un divisible
 248 P non est divisible par
 249 G divisible par
 250 P ah tu veux dire n'est pas divisible toi / mais si c'est divisible<
 251 G oui
 252 G trente
 253 P trente-neuf c'est trois fois treize
 254 -G est divisible / oui
 255 (21s)
 256 G quoi monsieur trente-neuf est un euh
 257 (6s)
 258 P oui co // euh / il y a des petits mots comme UN qui vont vous
 259 permettre de savoir / quel est le- // ben je vous laisse réfléchir
 260 G hon
 261 (26s)
 262 P bon là ce qui est important c'est euh tous ces petits mots euh /
 263 comme / un / de
 264 (31s)
 265 G monsieur on peut écrire vingt-cinq est trois fois plus petit que
 266 soixante-quinze
 267 P euh / tu tu pourrais écrire ça mais c'est pas ça qu'on attend ici / c'est
 268 le vocabulaire qu'on vient de voir avec les mots / multiple / diviseur /
 269 voire même divisible / voire même divise / essaie de d'employer ce
 270 vocabulaire sur la division / ou sur les multiples // W*** le premier
 271 t'as trouvé> [P tourne dans la classe : 39s] alors / on va commencer à
 272 corriger peut-être W***- euh qui veut commencer>
 273 G MOI
 274 G moi
 275 P XXX
 276 G trente-neuf est divisible par treize
 277 P d'accord là pas de problème hein on l'a vu le vocabulaire / est /
 278 divisible (5s) par
 279 -G treize
 280 P treize (6s) ensuite /// M***
 281 F euh trente-neuf euh est une euh XXX
 282 G non
 283 G monsieur hé trente-neuf est euh [XXX
 284 P [attendez elle continue et trente j'ai
 285 pas entendu trente-neuf est un- / répète / trente-neuf est un-
 286 -F trois divisé
 287 P non tu peux pas dire ça est un on attend quelque chose XXX
 288 -G multiple
 289 P A*** / tu peux l'aider
 290 -G trente-neuf est un divisibilité non>
 291 G non
 292 F trente-neuf divisible

293 P trente-neuf est un multiple ///

294 G est un multiple

295 F XXX (4s) ah oui:

296 (6s)

297 P comme euh on avait donné un exemple tout à l'heure aussi

298 F ah oui

299 P vous voyez que je peux euh:: / soit / dire celui-ci ce nombre-là on

300 peut le diviser par treize mais je peux aussi dire que c'est un multiple

301 de treize donc y a plusieurs façons de le dire / et on va voir qu'il y a

302 encore une autre façon de dire / vingt alors là vingt-cinq est

303 G divisible

304 F divisible

305 G divisible par

306 P est-ce que vous pensez que vingt-cinq est divisible par

307 G multiplié

308 G non // c'est faux

309 P non c'est pas faux / mais il va y avoir un vocabulaire particulier / on

310 va dire vingt-cinq est un- / diviseur (8s) hein donc je fais cet exercice

311 pour euh mon- montrer toutes les euh / toutes les façons /// de

312 traduire / une égalité / hein en mathématiques euh y a une égalité /

313 hein par exemple là une égalité qui correspondrait ça serait / trente-

314 neuf égal / treize / fois trois< / autour de cette égalité il y a plusieurs

315 façons on a vu divi- est divisible on a vu multiple mais on peut aussi

316 utiliser / voyez / est un diviseur< // de soixante-quinze

317 F XXX ///

318 G et neuf aussi c'est la même chose / neuf est un diviseur / de quarante-

319 cinq

320 P ha ouais alors là j'avais marqué vingt-cinq est / en fait dans votre

321 texte y avait rien du tout y avait heu donc là je corrige j'avais pas vu

322 c'est moi qui ai fait l'erreur y avait marqu- y avait ça vingt-cinq et y

323 avait des petits points / hein / vingt-cinq / petits points / soixante-

324 quinze / donc je pense que la réponse attendue c'était plutôt

325 G XXX

326 P non / vingt-cinq divise tout simplement / là c'est le VERBE / diviser /

327 donc corrigez / enlevez est / euh qu'est-ce que j'ai marqué euh est un

328 diviseur / on va plutôt marquer vingt-cinq divise soixante-quinze //

329 pourquoi parce qu'y avait juste euh: un mot attendu / le verbe diviser

330 bon vingt-cinq divise soixante-quinze / et ici par contre sur celui-là

331 vous allez écrire neuf est un diviseur /// hein donc là voyez on a déjà

332 euh quat- quatre façons de:: // de nommer ///

333 G XXX

334 P ou de traduire ces opérations / les deux derniers je vous laisse les

335 faire

336 G XXX

337 P quoi [P tourne dans la classe]

338 -G XXX

339 P ouais ouais tu peux faire les deux hein

340 -G *alors là trente-neuf divisible par

341 P ouais

342 -G et dix-sept divise

343 P divise cinquante-et-un / très bien (23s) voilà / continue (10s) alors
 344 dix-sept est divisible par cinquante-et-un XXX c'est cinquante-et-un
 345 qui est divisible par dix-sept donc là ça veut dire / que tu peux euh
 346 (6s) J*** ça marche>
 347 F c'est un peu difficile
 348 P cinquante-et-un est divisible par / d'accord // dix-sept // divisible par
 349 cinquante-et-un c'est pas bon non plus
 350 -F c'est quoi
 351 P c- y a un exemple qui correspond // regarde par exemple avec vingt-
 352 cinq et soixante-quinze
 353 -F XXX
 354 P hum hum / oui multiple ça vient de: / multiplication / et multiple ce
 355 sont les ce sont des mots qui ont la même origine / alors là dix-
 356 sept et puis ce que tu as marqué ça va faire vingt-cinq
 357 -F XXX
 358 P non tu peux pas dire multiplication non
 359 -F hum
 360 P là tu vas utiliser UN mot // un verbe / ni XXX (5s) passez à l'exercice
 361 deux ensuite on XXX (45s) alors ici ça pouvait cent trente-deux ///
 362 cent trente-deux est-
 363 G onze // douze
 364 P cent trente-deux est quoi par onze
 365 -G douze
 366 P non mais d'accord mais je veux pas un calcul là je veux le
 367 vocabulaire
 368 F est divisé
 369 P est
 370 -F divisé diviseur
 371 P divisible
 372 -F divisible
 373 P di-vi-si-ble hein (4s) là ça indique qu'il est divisible là c'est pas le
 374 c'est pas le verbe par contre ici qu'est-ce qu'on va avoir> / dix-sept
 375 G ou et
 376 F divise
 377 P divise (11s) être divisible par / diviser / ou être un diviseur donc vous
 378 voyez que sur la: y a un vocabulaire un petit peu particulier à
 379 connaître là (5s) exercice deux trouvez / tous les diviseurs de deux
 380 cent quarante-huit / trouvez un nombre pair divisible par trois et
 381 multiple de sept / trouvez les entiers divisibles par neuf et compris
 382 entre deux cent cinquante-deux et trois cent soixante-deux / trouvez
 383 les entiers multiples de cinq qui sont divisibles par trois et compris
 384 entre cinquante-deux et cent< / hein donc là quatre questions // où on
 385 vous demande des ensembles de nombres /// je vous laisse chercher
 386 (6s) alors / tous les diviseurs de deux cent quarante-huit // tu
 387 comprends la question R***>
 388 F oui
 389 P tu peux m'en donner un /// donne-moi juste donne-moi en un au
 390 moins / de diviseur de deux cent quarante-huit
 391 (6s)
 392 -F XXX

393 P euh quarante-huit c'est pas non quarante-huit ne divise pas deux cent
 394 quarante-huit hein c'est à dire que si je fais cette opération // si je fais
 395 ça> (5s) je vais sûrement trouver quelque chose ici mais il va y avoir
 396 un reste / ça tombe pas juste / l'opération ne tombe pas juste / donc
 397 on- / si ça tombe pas juste ça veut dire que ça divise pas / pour dire
 398 que euh quarante-huit divise deux cent quarante-huit il faudrait
 399 pouvoir avoir / une égalité
 400 G monsieur c'est pas deux / deux quatre six huit
 401 P [du type deux cent quarante-huit moins deux /
 402 trouve-en un plus simple> est-ce que c'est divisible par deux
 403 -F oui
 404 P et y en a même un encore plus simple est-ce que c'est divisible par
 405 un
 406 G oui
 407 G oui
 408 P oui // tous les nombres sont divisibles par un / d'accord / tous les
 409 nombres sont divisibles par / eux-mêmes / par exemple deux cent
 410 quarante-huit il est divisible par / deux cent quarante-huit
 411 F ha:
 412 P donc ça / dans l'exercice deux hein / donc euh petit a / les diviseurs
 413 (6s) de / deux cent quarante-huit / c'est un ensemble // en
 414 mathématiques / la notation hein c'est une convention / des
 415 ensembles c'est / des / accolades donc je vais / écrire / avec / ce
 416 symbole / hein donc là je vais mettre tous les nombres qu'y a dedans
 417 hein c'est comme un sac / je mets tous les éléments qui sont dedans /
 418 et puis pour le fermer / hé bien / on met ça / d'accord> / ça / je sais
 419 pas si on l'a vu encore / ça s'appelle les accolades / a-cco-lade // hein
 420 c'est la notation réservée / aux ensembles / ensembles de nombres /
 421 ensembles euh:: de points / ensembles euh::
 422 G c'est deux quatre huit un
 423 P voilà donc ça / ça tu vas l'écrire / A*** tu vas l'écrire /// dans / les
 424 accolades
 425 -G ok
 426 P alors le premier on a dit c'était quoi
 427 G c'est un
 428 P c'est un< / mais / en fait / c'est un ensemble / il n'y a pas forcément
 429 d'ordre / si par exemple vous avez commencé par donner deux / ça a
 430 pas / ça a pas d'importance
 431 G un deux
 432 P par exemple deux cent quarante-huit aussi
 433 -G ouais
 434 P je peux mettre / y a pas d'ordre
 435 G ok zéro
 436 P alors qu'est-ce qu' y a d'autre
 437 -G euh deux
 438 P deux<
 439 -G quatre
 440 P tu as trouvé quatre>
 441 -G ouais / et huit
 442 P huit aussi>

443 -G ouais / et six
 444 G non six c'est pas possible six
 445 P alors est-ce que trois c'est des- est-ce que c'est un diviseur
 446 G non
 447 G non
 448 G euh huit
 449 G attendez monsieur
 450 P bon en fait on voit que-
 451 G ça fait quatorze / c'est pas possible
 452 P seize XXX ici hein
 453 G XXX *plus douze
 454 P alors vous avez mis quatre / vous avez mis huit / seize (6s) alors / euh
 455 / expliquez-moi pourquoi le- ce nombre n'est pas divisible par trois
 456 G parce que::
 457 P euh / B*** / pourquoi est-ce qu'il n'est pas divisible par trois
 458 G parce que XXX
 459 G parce que XXX
 460 -G je peux dire monsieur
 461 P B*** c'est / pourquoi deux cent quarante-huit n'est pas divisible par
 462 trois /// tu te rappelles de:: du critère de divisibilité par trois>
 463 F euh
 464 P L***
 465 F parce que c'est divisible par deux
 466 P ha ben c'est pas parce que c'est divisible par deux que c'est pas
 467 divisible par trois [par exemple six il est divisible par deux mais il est
 468 pas / il est:
 469 G [parce que::
 470 P divisible par trois / donc ça veut rien dire
 471 F ha c'est / huit
 472 P ha mais ça ça veut rien dire> / ça dépend des XXX
 473 F c'est deux / quatre
 474 P alors dix-huit il est divisible par trois< // alors pourquoi ce n'est pas
 475 divisible [par trois>
 476 G [parce que:: la somme de: ses chiffres / est:: est comment
 477 dire
 478 P parce que la somme de ses chiffres
 479 -G de ses chiffres / c'est pas divisible par trois je sais pas là
 480 P n'est pas divisible par trois
 481 -G ouais
 482 P deux plus quatre plus huit
 483 -G ça fait quatorze
 484 P ça fait [quatorze
 485 F [quatorze
 486 P et quatorze n'est pas divisible par trois< / ok> / donc là // je sais que
 487 ce nombre / n'est pas divisible par trois< / et donc ne sera pas
 488 divisible par six / ne sera pas divisible par neuf ne sera pas /
 489 d'accord> / alors / il est divisible par huit / peut-être que vous pouvez
 490 écrire les égalités deux cent quarante-huit / c'est // deux / cent /
 491 quarante-huit / fois / un / deux cent quarante-huit c'est / deux fois /
 492 deux fois cent

493 G cent vin:gt
 494 P [vingt-quatre
 495 -G [vingt-quatre
 496 P cent vingt-quatre / donc cent vingt-quatre aussi / est un diviseur (4s)
 497 et vous m'avez dit c'est divisible par quatre // c'est quatre fois quoi<
 498 -G quatre foi::s
 499 (6s)
 500 G soixante
 501 P il suffit de diviser celui-là par deux< / [soixante
 502 G [soixante / soixante
 503 P soixante-deux< / ok donc soixante-deux aussi c'en est un (8s) on
 504 avait dit que c'était / divisible par huit
 505 G trente-un
 506 P trente-et-un / ok /// est-ce qu'y a d'autres nombres (11s) non *a priori*
 507 non / pourquoi on va voir trente-et-un n'est pas divisible par euh //
 508 par trois / n'est pas divisible par cinq / on va s'arrêter là (8s) posez
 509 des questions si ça va pas si y a des choses que vous n'avez pas
 510 comprises / n'hésitez pas
 511 (8s)
 512 G monsieur euh:: / pair euh c'est la même chose
 513 P pair c'est la même chose que>
 514 -G divisible
 515 P divisible par>
 516 -G par
 517 F deux
 518 P deux
 519 //
 520 G ouais
 521 P hein
 522 (4s)
 523 G ha oui
 524 P un nombre pair / c'est un nombre qui est divisible par deux / je l'ai
 525 pas écrit / mais / un nombre impair / c'est quoi // un nombre / impair
 526 G divisible par deux>
 527 P c'est un nombre / qui / n'est pas / divisible par deux< / vous voulez
 528 qu'on le: l'écrive>
 529 G oui bien sûr
 530 P hein c'est pareil / ça fait partie du / du vocabulaire qu'il faut
 531 connaître / on utilise souvent en mathématiques les nombres pairs les
 532 nombres impairs (5s) alors je le marque / je le marque (24s) vous
 533 voyez c'est plus facile / de dire / pair / que de dire divisible par deux
 534 hein // et on va écrire en dessous / il faut connaître aussi / impair
 535 (23s) J*** tu peux me donner un exemple de nombre impair>
 536 F nombre impair / un
 537 P ouais un autre
 538 -F deux
 539 P ha non deux / lui / il est pair
 540 -F un / zéro
 541 P zéro il est pair
 542 G trois

543 P trois
544 G sept
545 P sept
546 F cinq
547 P cinq
548 F huit
549 F neuf
550 P huit n'est pas un nombre impair / huit / c'est un nombre pair / il est
551 divisible par deux // neuf / ensuite
552 G onze
553 P onze / ensuite
554 -G treize
555 P treize
556 -G quinze
557 P quinze / dix-sept / dix-neuf / vingt-et-un vingt-trois vingt-cinq vingt-
558 sept vingt-neuf / tout ça ce sont des nombres impairs / d'accord> // et
559 puis les nombres pairs c'est ceux qui sont / divisibles par deux donc
560 zéro deux / quatre / six huit dix et cetera (13s) alors dans l'exercice D
561 / trouvez / un nombre pair: / divisible par trois // et / multiple de sept
562 / là on va [combiner plusieurs choses hein
563 G [c'est pas vingt-quatre monsieur>
564 P tu crois que vingt-quatre est un multiple de sept>
565 -G non non si euh vingt-huit
566 P XXX
567 -G c'est vingt-huit<
568 (8s)
569 P et quatre fois sept ça fait vingt-huit
570 G ha oui c'est pas possible
571 G trois fois sept
572 (24s)
573 G vingt-et-un
574 (35s)
575 P vingt-et-un c'est un nombre pair>
576 //
577 G non / c'est impair
578 P là ce que je cherche / c'est un nombre pair / qui soit divisible par
579 trois> / et qui soit multiple de sept
580 G vingt-et-un
581 G non::
582 P vingt-et-un n'est pas un nombre pair
583 F et::
584 P alors si vous voulez vous pouvez> / remplir ça< / cherchez par
585 exemple tous les nombres pairs [donc les nombres pairs on a dit que
586 c'était
587 F [c'est trente-et-un monsieur>
588 G zéro
589 P zéro / deux / quatre / six / huit / dix / douze / quatorze / hein / et
590 cetera
591 F cent vingt-et-un
592 P les nombres divisible par trois<

593 F cent vingt-et-un
 594 G non
 595 P cent vingt-et-un tu penses que c'est un nombre pair> // J***
 596 G [rire]
 597 P cent vingt-et-un n'est pas un nombre pair / les nombres divisibles par
 598 trois / qu'est-ce que vous avez
 599 F un ///
 600 P un / trois / divisible par trois / six
 601 G neuf
 602 F neuf
 603 G douze
 604 F douze
 605 P douze / [quinze / dix-huit / vingt-et-un / ensuite
 606 -F [quinze / dix-huit / vingt-et-un
 607 -G vingt-quatre
 608 P ensuite
 609 -G vingt-huit / non / vingt-sept
 610 P vingt-sept
 611 -G trente
 612 P trente / ensuite
 613 G trente-trois
 614 P trente-trois et cetera
 615 -G trente-six
 616 P les multiples de sept
 617 -G multiples / de sept / seize
 618 -F quatorze
 619 -G quatorze
 620 -F vingt-et-un
 621 -G vingt-et-un / vingt-huit / trente / trente-deux je crois non / quarante
 622 P alors / est-ce qu'il y a un nombre / qui apparaît / ici ici ici non peut-
 623 être pas / mais peut-être qu'on peut aller plus loin>
 624 -G ouais
 625 P peut-être que / en ayant compris que c'est un nombre qui va se
 626 trouver / ici / qui va se trouver / ici / et qui va se trouver ici peut-être
 627 que vous allez le trouver> / quel est le nombre qui va être à la fois
 628 pair> / divisible par trois> et multiple de sept<
 629 (4s)
 630 G il faut qu'on continue monsieur
 631 (9s)
 632 P ha je vous laisse chercher
 633 (7s)
 634 G on cherche monsieur>
 635 (22s)
 636 P tu as trouvé W*** (7s) [sonnerie] essayez pour euh: / ben je suis pas
 637 là jeudi en fait / hein je suis en formation donc on se verra la semaine
 638 prochaine / pour la semaine prochaine euh / ben [essayez de terminer
 639 l'exercice deux<
 640 G [monsieur vous êtes absent jeudi
 641 P je suis absent jeudi
 642 G XXX ou on l'écrit sur le carnet de correspondance

643 F à quelle heure
644 P je pense que vous allez avoir une information euh plus officielle
645 parce peut-être y a quelqu'un qui va me remplacer / en tout cas moi
646 je ne serai pas là je ne sais pas si votre cours euh / sera remplacé ou
647 pas / et pour la prochaine fois / terminez l'exercice deux
648 G okay
649 P hein il vous reste le B le C et le D à faire

Cours de mathématiques pour sixième avec EANA en intégration

mathClord/6/19012012

- [correction d'exercices au tableau par des E]
- 1 P maintenant l'autre / vous avez vous avez une droite / euh qui: coupe /
2 l'axe de symétrie / euh I*** vas-y (7s) [P se déplace dans la classe]
3 parce que tu l'as pas fait> là / tu as pa:s tu as pas terminé là
4 G XXX
5 P dans le B / tu l'as pas tracé /// ça c'est le symétrique de A> // donc
6 déjà l'axe il est vertical /// XXX de la droite / ça c'est le signe XXX
7 de la droite /// ça va pas ça / c'est faux
8 (35s)
9 G madame // c'est juste
10 P ben là c'est la droite donc là elle euh a rien fait elle a juste refait la
11 figure // oui mais d'accord maintenant tu peux le faire tu as le temps
12 et j'aimerais que tu prennes ton crayon gris // parce que (8s) c'est A
13 prime et B prime [P parle à un E – inaudible 6s] Y*** qu'est-ce que
14 tu fais debout
15 F madame
16 G je cherche un crayon
17 -F c'est pas le bon segment / regardez il manque
18 P oui / il a fait un carreau de plus / d'accord / mais il a bien tracé le
19 symétrique
20 G il a pas
21 P pardon // assieds-toi Y*** s'il te plaît // donc euh tu as trouvé le
22 symétrique du point A // et pour trouver la symétrique de la droite tu
23 peux faire quoi> // parce que / est-ce que vous ête:s d'accord avec
24 son tracé de: de la droite là
25 F non
26 F non
27 G non
28 G je sais pas
29 P y a un point qui est carac- qui est qui est: important / qui est pas noté
30 mais qui est important / dont on va se servir / sur la figure / il est pas
31 noté ce point / est-ce que vous imaginez lequel c'est
32 F oui
33 G lequel
34 F A
35 Cl [tous ensemble : inaudible]
36 P ha / levez la main / s'il vous plaît euh Ad***
37 G le: point euh::: euh::: de D
38 F D prime
39 P le point de D qui quoi
40 G qui déprime
41 Cl [rires]
42 G qui passe par la même hauteur

43 P donc / la droite elle s'appelle pas A / d'accord / A c'est un point de la
44 droite / c'est ce point-là / c'est [XXX
45 G [milieu
46 P non / comment on l'appelle ce point entre les deux droites
47 G euh:::
48 G intersection
49 P le point d'intersection / c'est ce point-là // qui est important / voilà
50 G et on va prendre le compas et on va [XXX
51 G [non non
52 F non c'est faux
53 P là / ta droite elle passe par ce point / et ce point / donc comme ça // là
54 / ce point et ce point // alors trace une droite euh droite
55 G trace la droite
56 F une droite
57 P pourquoi il est important ce point / pourquoi il est intéressant / ce
58 point là qui est sur euh: l'intersection à l'intersection / ***
59 G euh c'est parce que sinon euh on sait pas comment comment
60 s'appelle euh le point qui XXX
61 P tu veux dire / il est important parce qu'il permet de tracer la droite
62 noire> / et est-ce qu'y a pas une autre raison pour laquelle il est
63 important ce point / à l'intersection
64 G c'est parce que c'est: / de lui qu'on va prendre euh le / par exemple
65 euh c'est de lui que: / d'un côté on va mesurer euh la distance qui a
66 de l'autre côté>
67 P on va l'appeler B ce point / appelle-le B euh / quel est son symétrique
68 par rapport à la droite D
69 F B / là
70 P c'est lui-même< / donc la symétrique de la droite / elle va passer par
71 quel point>
72 G B prime
73 P par B prime et par>
74 F A
75 G A prime
76 P donc voilà / la symétrique de cette droite elle passe par / ce point / et
77 ce point / voilà / alors / qui l'avait fait juste ça / qui avait pensé / au
78 point d'intersection>
79 F moi je
80 G moi
81 [P regarde les cahiers + bavardages] (23s)
82 G pourquoi F*** il a le droit de se mettre là moi j'ai pas le droit
83 F madame c'est juste
84 P oui là c'est bon (5s) bon // alors (4s) on va faire euh un exercice sur
85 le: / le vocabulaire avant de continuer à faire des exercices sur les
86 constructions
87 G oh non:::
88 G mais là on n'est pas en français
89 F si
90 F ha ouais du vocabulaire euh
91 P oui mais quand tu va:s devoir rédiger

92 G ho<
 93 P sur ta copie de contrôle de maths il faut bien que tu utilises les mots
 94 F français
 95 P qui correspondent aux situations
 96 G mais le euh le français les maths c'est pas la géométrie
 97 Cl [rires]
 98 F si<
 99 F ben si
 100 -G juste il faut calculer le:
 101 G c'est comme si tu disais deux plus trois
 102 G deux plus trois ça fait euh six
 103 F ça fait cinq
 104 P alors / c'est l'exercice [5s] 45 page 197
 105 [bavardages 6s]
 106 G ça fait combien>
 107 P celui là là la bonne phrase [bavardages 9s] chu:t /// alors // qui veut
 108 bien lire l-la consigne
 109 G moi
 110 P de cet exercice là euh Fa***
 111 G la bonne phrase / dans chaque cas déchiffre euh
 112 G décris>
 113 G je vais faire un modèle
 114 P décris pas déchiffre
 115 G pardon
 116 P dans chaque cas / décrire la figure ci-dessous petit a
 117 -G en utilisant le mot / médiatrice
 118 P petit b
 119 -G en utilisant le mot symétrique // en utilisant / ni le / mot / médiatrice
 120 ni le mot symétrique
 121 P alors euh je vais vous laisser deux minutes là vous réfléchissez / vous
 122 regardez la figure vous réfléchissez
 123 G madame on redessine>
 124 P non alors vous euh est-ce que vous devez la dessiner<
 125 Cl non non
 126 G je croyais que
 127 P vous devez la décrire / vous devez dire ce que vous voyez
 128 G elle est belle
 129 Cl [rires]
 130 P alors chut dans le petit a / chu::t arrêtez de discuter / alors stop / stop
 131 G chu::t
 132 P le petit a vous devez la décrire en utilisant le mot médiatrice / petit b
 133 en utilisant le mot symétrique / et petit c donc SANS le mot
 134 symétrique SANS le mot / médiatrice
 135 F ha ben mad-
 136 F fini
 137 P STOP je vous laisse trois minutes pour réfléchir
 138 [bavardages 9s]
 139 P chu:t (4s) allez on se tait on réfléchit un peu tout seul
 140 F j'ai pas compris<

141 P II*** retourne-toi
142 G [rires]
143 (12s)
144 P chu::t
145 F madame quand c'est quand c'est un segment on met un point XXX
146 P chu::t E*** et M*** / bon vous savez ce que c'est les XX vous savez
147 ce que c'est la symétrie
148 -F non
149 P chu::t
150 F ha madame
151 P stop A*** j'ai dit que pendant trois minutes on réfléchissait tout seul
152 -F mais on comprend pas>
153 P hé ben tu attends trois minutes et t- et tu réfléchis pendant trois
154 minutes (18s) chu::t
155 G XXX ça veut dire D prime
156 P c'est le nom de la droite / elle s'appelle D
157 G mais madame j'ai pas compris / vous qu'à la fin ils disent XXX
158 utilisez euh
159 (1mn31s)
160 F madame
161 G fini
162 F fini
163 G fini
164 F j'ai pas fini (8s)
165 P alors / en utilisant le mot médiatrice // euh
166 F madame / madame
167 P L*** est-ce que tu peu:x / essayer de décrire [la figure en utilisant le
168 mot médiatrice (5s)
169 G [moi moi moi moi moi
170 P chut / B*** tourne-toi / B*** ce n'est pas toi qui est interrogé (10s)
171 bon alors /// euh: / L*** est-ce que tu vois qu'il y a une médiatrice
172 dans la figure ou pas
173 Eana oui
174 P est-ce que tu en v- est-ce que: y a une médiatrice est-ce que tu la vois
175 Eana oui
176 P oui> c'est laquelle c'est quoi qui est la médiatrice de: // c'est D>
177 c'est la médiatrice de quoi
178 Eana de MN
179 P de MN ben voilà> // donc qui est-ce qui fait- essaie de faire une
180 phrase avec ce que tu viens de dire là par euh petits morceaux
181 G MN est la médiatrice de-
182 P chut
183 G c'est ce qu-
184 G D
185 P alors c'est pas MN est la médiatrice de D c'est quoi
186 F non c'est D est la médiatrice de
187 G D est la médiatrice de
188 G D est la m-
189 P VOilà

190 Cl D est la médiatrice de MN
 191 P et voilà
 192 G madame / et si on met la médiatrice est perpendiculaire à MN / ça
 193 marche aussi
 194 P attends je vais écrire ça déjà / c'est la correction (7s) alors / A*** il
 195 demande / si on met / D est qu'est-ce tu as dit exactement>
 196 -G la médiatrice est perpendiculaire à MN
 197 P la médiatrice est perpendiculaire à MN<
 198 G mais NON [vu qu'une médiatrice ça doit passer par le milieu< / d'un
 199 figure
 200 P [chut
 201 quand tu dis que c- quand tu parles de médiatrice / ça sous-entend
 202 quoi médiatrice<
 203 G euh
 204 G ça passe par le milieu
 205 P ça sous-entend deux choses / première chose c'est que ça passe par
 206 le<
 207 G milieu
 208 P milieu et deuxième chose c'est que c'est-
 209 G [un angle droit
 210 G [perpendiculaire
 211 P perpendiculaire / donc / quand tu dis la médiatrice est
 212 perpendiculaire> / tu redis deux fois la même chose // d'accord / ça
 213 sert à rien / D est la médiatrice de MN // ensuite / ho stop là ho ho ho
 214 (4s) petit b donc en utilisant le mot symétrique // y a: que deux élèves
 215 qui ont trouvé une phrase en utilisant le mot symétrique>
 216 F moi moi moi
 217 (4s)
 218 G moi moi
 219 P Ei***
 220 G moi
 221 P tu trouves pas de phrase en utilisant le mot symétrique
 222 F si moi
 223 G si moi monsieur monsieur madame / madame je sais
 224 G M / MN est la symétrique de:: / de sûrement D
 225 -G D
 226 F hm sûrement
 227 P tu trouves que MN> / le segment MN> tu trouves que c'est la
 228 symétr- le symétrique d'une droite D
 229 F moi madame madame madame
 230 P non:: / on a vu dans le cours que le symétrique d'un segment c'est
 231 un> / chut / E*** / on a mis dans le cours que le symétrique d'un
 232 segment c'est quoi
 233 G c'est une droite
 234 G (E interrogé) c'es:t la droite euh
 235 P la symétrique d'un segment on l'a écrit hier mardi dans le cours /
 236 c'est un>
 237 F point
 238 P le symétrique d'un segment c'est un>

239 G droit / une droite
 240 G c'est une droite
 241 P c'est un segment qui a la même>
 242 G longueur
 243 P longueur / chut
 244 G madame
 245 P arrête A***
 246 -G madame / MN c'est la médiatrice
 247 P alors (4s) donc euh K*** / qu'est-ce que tu pourrais dire
 248 G le point M est le symétrique de XXX
 249 G ou sinon
 250 P par rapport à>
 251 G D
 252 F à la droite
 253 G à la médiatrice
 254 P voilà / alors on va l'écrire / sinon
 255 F madame je peux faire la
 256 P chut
 257 -F je peux faire MN
 258 G MN est le symétrique du segment
 259 P il fallait pas euh:: / faire des programmes de construction / j'ai dit
 260 qu'il fallait juste décrire la figure
 261 G MN est l-
 262 P M est le symétrique de N
 263 G on peut pas dire MN
 264 F madame / ça marche aussi / ça marche aussi / M et N sont
 265 symétriques / d'eux-mêmes
 266 P par rapport à la droite D / il faut ajouter
 267 -F voilà
 268 [bavardages 5s]
 269 P chu:t (5s) chu:t
 270 G madame / LA symétrique ou LE symétrique
 271 P c'est un point donc c'est LE symétrique / donc M est le symétrique
 272 de N par rapport à la droite D: / voilà / merci / on aurait pu aussi dire
 273 / N est le symétrique de N / par rapport à la droite D / on aurait pu
 274 dire aussi / M et N sont / symétriques par rapport à la droite D /
 275 EI*** et Yo***<
 276 G madame / je peux passer pour faire la / elle sans / elle sans
 277 symétrique
 278 P alors attends on va attendre que tout le monde ait écrit et après tu
 279 G j'ai tout écrit madame
 280 P chut
 281 F madame
 282 (5s)
 283 P elles sont où tes phrases
 284 G là // la a et la b
 285 P tu avais trouvé ça> /// alors / chu:t / Y*** / petit c / sans utiliser le
 286 mot mais reste à ta place / tu nous lis / tu nous dis ta phrase / si c'est
 287 bon / on l'écrira au tableau (5s) chut
 288 G MN forme un angle droit / avec la:: par avec par la droite D

289 F non
 290 F non
 291 P et est-ce que là tu as décrit complètement la figure
 292 F non
 293 P tu as parlé d'angle droit et y a autre chose dont tu n'as pas parlé
 294 -G et et ils sont parallèles / MN
 295 G sont perpendiculaires
 296 -G sont perpendiculaires
 297 P oui ben quand tu dis que ça forme un angle droit euh vaut mieux dire
 298 perpendiculaires
 299 -G non non ils sont parallèles ils sont / non ils sont égaux
 300 F égaux
 301 P alors / qu'est-ce qui est égaux / à quoi
 302 -G euh:
 303 P chut
 304 -G M et N / la moitié de N et M
 305 F madame je p-
 306 P alors tu t'exprimes mal / M et N c'est des points d'accord / donc ce
 307 qui est égal / c'est pas des points c'est des> / longueurs / c'est des
 308 distances / donc // tout simplement euh:: / comme ici tu connais pas
 309 le nom de ce point / tu peux pas dire euh si on le connaissait tu
 310 pourrais dire euh
 311 -G on pourrait dire le centre
 312 P non / c'est pas le centre / c'est le>
 313 F milieu
 314 -G milieu
 315 P milieu
 316 G voilà
 317 P donc / essaie de redire euh ce que tu m'as dit au début donc / les
 318 droites perpendiculaires
 319 -G en gros
 320 P chut / attends stop stop stop
 321 -G je répète tout
 322 P oui
 323 -G M et N sont euh perpendiculaires euh non / sont euh: / forment un
 324 angle droit à / par la droite D< / or / le: /// euh / euh
 325 P alors milieu
 326 -G or le milieu de le milieu /// hm j'ai un trou de mémoire
 327 P alors // la première chose là tu dis M et N forment un angle droit / en
 328 fait t'as qu'à dire carrément la>
 329 G droite
 330 P la droite MN
 331 G droite MN
 332 P au lieu de dire forment un angle droit tu peux dire elle est>
 333 G égaux
 334 G perpendiculaire
 335 G perpendiculaire
 336 P elle est perpendiculaire à la droite D< / et la deuxième chose la droite
 337 D / elle passe par>
 338 G son milieu

339 F son milieu
340 F MN
341 P son milieu / chut
342 -G par M / par la droite D // du milieu
343 P chut / du>
344 G du segment
345 G du segment MN
346 P F*** / ne crie pas / c'est à lui de parler tu lui laisses la parole
347 G segment
348 P donc Y*** va écrire tout ça là / y a deux choses à écrire
349 G un trou de mémoire
350 P la première chose c'est donc // la droite MN comment tu écris ça plus
351 simplement la droite MN
352 F D
353 F entre crochets
354 P bon alors D / D elle est / perpendiculaire
355 G une droite perpendiculaire tu fais ça / madame
356 P non non on l'écrit en toutes lettres là / est perpendiculaire
357 G madame
358 P oui
359 -G ça marche si je dois euh je marque euh je prends une droite D
360 P et tu vois pas que ça> / CHUT
361 G je vois une droite D [qui passe par le milieu du segment MN et qui
362 passe par le milieu
363 G [le segment
364 P attends tends tends vous parlez en même temps / déjà on finit ça / et
365 après vous direz vos autres solutions
366 G d'accord
367 P alors là c'est un E
368 G perPENDiculaire
369 P oh oh
370 G A
371 P A
372 -G au segment MN
373 P ou à la droite MN / A est- tu mets l'accent
374 F madame / y a marqué / y a marqué U
375 P segment
376 -G madame / y a marqué XXX le premier XXX après y a marqué U
377 P alors le segment c'est / M E N T / et c'est comme ça qu'on note un
378 segment>
379 F non
380 G non
381 F non
382 P [c'est pas comme ça
383 G [XXX entre crochets
384 P on met les deux lettres
385 G en même temps
386 P Fa*** / chut / M /// M / N /// et l'autre phrase / chut / chut
387 G la droite D passe par le milieu non

388 P oui / passe par le milieu de> / MN
 389 G MN
 390 P pen- avec un E un E (15s) voilà
 391 G de quoi / passe par le milieu de quoi>
 392 P MN / du segment MN
 393 G ah du segment
 394 P est-ce qu'il y en a qui veulent dire autre chose / qu'est-ce qui a
 395 F oui
 396 P qu'est-ce qui a / qu'est-ce qui a / Ad***
 397 G M et N ont sont de la même longueur
 398 P les points sont de la même longueur> / ça a: du sens de dire que les
 399 points ont une longueur>
 400 G non / le segment MN a::
 401 P les points M et N sont à la même distance de la droite
 402 F madame
 403 P oui
 404 -F D est la droite perpendiculaire de MN XXX
 405 P ben vaut mieux dire que D passe par le milieu plutôt que dire que
 406 MN sont à la [même distance
 407 F [madame /// madame /// la droite MN est
 408 perpendiculaire à la droite D
 409 P oui / mais ça / oui mais ça suffit pas / il faut dire qu'el- la droite D
 410 passe par le milieu
 411 F madame il a marqué le segment
 412 (5s)
 413 P seg-ment / y a pas de E ici // bon /// bon celui-là on va le faire
 414 directement à l'oral
 415 G lequel
 416 P le 46 là // alors // chu:t / on va le fai- on va le faire directement on va
 417 pas marquer: / on va pas marquer sur le cahier /// alors / vous allez le
 418 lire déjà tout seuls / d'accord / et après je vous interroge oralement
 419 vous essayez de>
 420 G compléter
 421 P compléter par les bons mots /// chu:t /// donc complétez / recopiez et
 422 complétez les phrases qui se rapportent à la figure ci-dessous avec
 423 l'un des mots / la médiatrice / milieu / parallèle / perpendiculaire /
 424 symétrique
 425 G mais je vois pas madame
 426 P B*** / tourne-toi et regarde la figure
 427 -G mais je vois pas
 428 P chu:t
 429 (22s)
 430 G madame / on marque que les noms ou:
 431 P non je f- on le fait à l'oral
 432 G ha: d'accord
 433 F ha::
 434 P juste vous essay- je vous le laisse lire un premier tout seuls pour vous
 435 y [retrouver et après on voit
 436 G [madame XXX

437 P passe par le milieu< // passe par le milieu (5s) chu:t (49s) alors A***
 438 lis la première phrase // chut
 439 F A et A prime sont parallèles / par rapport à la droite
 440 P A et A prime sont parallèles> / Ma*** tu es d'accord>
 441 G non / perpendiculaires
 442 F symétriques
 443 P chu::t oui / A et A prime sont symétriques A*** / des points sont pas
 444 parallèles / ça existe des points parallèles / un point parallèle / vous
 445 avez déjà vu un point parallèle
 446 G non
 447 F non
 448 P c'est une DROITE qui est parallèle / à une autre droite / mais un
 449 point>
 450 G hm un point parallèle
 451 P non ça existe pas un point / donc là c'est symétrique // la droite D
 452 euh:::
 453 G moi madame
 454 F moi moi moi
 455 P chut / As***
 456 Eana euh
 457 P et donc la droite D c'est donc / du segment AA' / chut chut ///
 458 G est symétrique (5s)
 459 P la droite D S***
 460 G c'est la médiatrice
 461 P c'est la médiatrice / du segment A prime / comme A et A' sont
 462 symétriques par rapport à la droite D / la droite D / elle passe par le
 463 milieu du segment et elle est perpendiculaire c'est donc la médiatrice
 464 / V*** / petit c
 465 G euh la droite D coupe / A / AA prime / et / en / son / en son euh
 466 F milieu
 467 P chut // hé ben:::
 468 G ben milieu
 469 P la droite D elle coupe le segment AA prime où ça / en son>
 470 Cl milieu
 471 P milieu // en formant
 472 G en formant un angle droit
 473 P un angle droit> // Yn***
 474 G oui madame // petit d
 475 -G alors / de même D et D / et D prime / sont // euh ils son:t / de la
 476 même longueur>
 477 P par rapport à la droite D
 478 G sont parallèles
 479 G sont symétriques>
 480 P sont symétriques / chut / et euh::: T*** / les droites
 481 G les droites A / et DB
 482 P c'est A A prime et B B prime / c'est-à-dire c'est comme ça AA prime
 483 et BB prime (8s) elles sont toutes les deux parallèles à la droite D ces
 484 deux droites là>
 485 G non
 486 G elles sont symétriques

487 G symétriques
 488 P chut / comment elles sont par rapport à la droite D ces deux droites
 489 G elles sont interminables
 490 P chut
 491 F elles sont / elles sont marrantes
 492 P comment elles sont ces droites par rapport à la droite D / elles
 493 forment un angle droit donc elles sont
 494 F perpendiculaires
 495 P voilà< / donc les droites AA prime et B prime sont toutes les deux /
 496 perpendiculaires à la droite D / sont
 497 F parallèles
 498 P parallèles à la droite // c'est difficile ou pas
 499 G non
 500 F moitié
 501 P bon / alors on va faire maintenant des constructions de symétrie
 502 donc je vais vous redonner une feuille de tracer / et je vais rendre à
 503 ceux qui m'ont rendu / la feuille euh mardi là / je vais leur rendre /
 504 [pour voir s'ils avaient fait juste ou pas
 505 G [elle était notée
 506 G vous avez corrigé>
 507 P euh j'ai marqué: les erreurs / et là ce que je vous demande de faire
 508 c'est de tracer les symétriques en utilisant le quadrillage
 509 Cl oui
 510 G avec euh notre euh
 511 P y a pas besoin tellement d'équerre puisque là vous avez le
 512 quadrillage
 513 G règle on peut
 514 P ben oui règle
 515 G madame j'ai pas de règle / comment je fais
 516 F ha on doit faire pareil>
 517 P on doit tracer le symétrique / de toutes ces figures
 518 F c'est trop du:r
 519 (41s)
 520 P donc au début les droites son:t euh: // horizontales et verticales
 521 (26s)
 522 G c'est dur ce truc
 523 G on doit faire à: à main levée
 524 P vous pouvez tra- / mais non / t'as pas besoin d'équerre pourquoi t'as
 525 pas besoin d'équerre
 526 G euh parce que y a des carreaux
 527 P parce que y a des quadrillages mais par contre pour tracer les
 528 segments tu peux utiliser ta règle
 529 G madame XXX
 530 P ben ça dépasse / c'est juste pour voir si tu sais faire quand ça dépasse
 531 G ha des segments c'est comme une droite
 532 P alors Mo***
 533 G on le fait au crayon
 534 F non non
 535 G au stylo
 536 (11s)

537 P oui voilà / ben: fais celui- fais déjà celui-là (12s) euh:: fais voir un
 538 peu
 539 G c'est trente-huit
 540 P euh: tu la refais la figure -à> // c'est dans le même sens non> / oui tu
 541 l'as pas mise à l'envers
 542 F madame / madame / c'est juste
 543 P ben / c'est pas symétrique donc euh ça ça va venir ça va venir de ce
 544 côté
 545 G madame / pourquoi ça ça devient plus grand là
 546 P ben oui tu l'as agrandie la figure // chu:t (6s) pour faire le symétrique
 547 de: / de l'étoile là euh / de ça là // vous pouvez faire comment /
 548 comment vous vous y prenez pour tracer le symétrique XXX
 549 G il faut faire euh exactement pareil sauf que ici y a: la branche qui se
 550 déplace euh de dans la euh
 551 P oui mais même que ce soit pour la figure de gauche ou la figure de
 552 droite / vous cherchez à trouver le symétrique de quoi
 553 F ben de la figure euh::
 554 P oui mais la figure elle se dépose en des segments / et les segments ils
 555 sont limités par des>
 556 F points
 557 G points
 558 P par des points donc le mieux c'est d'essayer de trouver les
 559 symétriques de chaque / sommet> / et après vous reliez les segments
 560 G ha ouais c'est vrai
 561 P donc on a vu hier b- mardi dans le cours on n'avait pas eu le temps
 562 de trop finir le symétrique d'un cercle c'est un cercle / de même
 563 rayon / donc ça vous aide pour le:
 564 G moi j'arrive pas à faire ça
 565 P euh / B***commence par ça là
 566 (7s)
 567 G madame il est dur le pigeon
 568 G la symétrique
 569 G c'est dur oh oh rends-moi mon stylo crayon
 570 P ben si> / ce que tu avais fait c'est juste là / ça c'est juste ça // ce point
 571 // son symétrique il est là> / ce point ici là / celui-là
 572 F madame> / comme ça>
 573 P son symétrique c'est deux carreaux / le carreau il est là XXX les
 574 carreaux
 575 F madame c'est comme ça>
 576 P alors ça c'est bon // ça c'est bon / voilà / ça c'est bon / et celui-là
 577 G madame celui-là il est bon celui-là>
 578 P oui ça c'est bon (11s) oui // c'est ça / oui alors normalement tu
 579 prends ton compas et tu regardes où est le centre de ce cercle / c'est
 580 un bout de cercle
 581 G hu / trop dur
 582 P XXX de: de ce cercle-là // ça c'est un bout de cercle ça (12s) euh dis-
 583 moi euh:: // ce le symétrique de ce point il est là
 584 F on peut pas le mettre
 585 P et de ce point / il est où /// là> / le symétrique de ce point il est là> //
 586 bon / ça c'est le symétrique de ce point / donc il est là / et l'arrondi là

587 G ah j'avais
 588 P l'arrondi / tu l'as fait là haut>
 589 -G ouais
 590 P il est où le le centre de ce de cette partie enroulée là / il est là le
 591 centre de la partie enroulée>
 592 -G non il est là
 593 P il est là / il est au milieu là et le symétrique de ce point il est où /
 594 puisque le symétrique de ce point / il est là / le symétrique de ce point
 595 / il est là< / et le symétrique de ce segment / c'est ce segment< / donc
 596 le symétrique de ce point-là / il est au milieu de ce segment qui est là
 597 / il est là / tu comprends> / et ton demi-cercle il doit être
 598 G ah:: / a y est j'ai compris
 599 G madame
 600 P le symétrique tu vois de ce point / il est à deux carreaux XXX voilà /
 601 et / là / regarde
 602 F [madame
 603 P [le symétrique de ce point / il est là / pourquoi t'as pas XXX de ce
 604 point il est qu'à un carreau de là / et là un carreau c'est ici // et celui-
 605 là il a deux carreaux
 606 (40s)
 607 G pousse pas
 608 P qu'est-ce qui a
 609 -G il m'a poussé / tout dedans
 610 P non mais ho: / t'as rien XXX chez les autres / tu veux pas qu'on le
 611 fasse chez toi<
 612 G madame madame j'arrive pas au premier
 613 (6s)
 614 P et là il faut le faire de de ce côté-là il fallait pas faire // hé ben pareil
 615 hein / ce point son symétrique il est où /// un carreau au-dessus donc
 616 un carreau en dessous / il est là / ce point il est un carreau en dessous
 617 donc la perpendiculaire là / et un carreau un carreau / donc ce
 618 segment / il se transforme en ce segment / ce point // tu chaque fois tu
 619 prends les points de de de / [ce point / il est à deux carreaux / un deux
 620 / il est où là
 621 G [madame
 622 P (4s) oui (8s) en fait euh / c'est bon hein> / ce point / il va ici< / ce
 623 segment / il est là / et après // ce point / son symétrique (8s) Ma***
 624 commence pas parce que moi je vais mettre la correction de:: XXX /
 625 ha non mais tu t'es trompé là / non y a assez de carreaux euh:
 626 F madame j'ai pas réussi à le placer
 627 G c'est bon j'ai fini madame
 628 F je viens de comprendre
 629 P l'arrondi
 630 -G madame regardez
 631 (10s)
 632 F quarante-six
 633 P ha oui là y a /// y a deux côtés là / y a deux carreaux // regarde / un
 634 deux trois quatre / un deux trois quatre [XXX
 635 G [quarante-six

636 P voilà
637 F quarante-huit
638 P et ça il faut le placer comme ça (4s) donc je vous fais la correction là
639 de de: / du petit a // le corrigé euh
640 G le a il est facile
641 (6s)
642 P alors ici il faut que tu XXX perpendiculaire XXX ce point / une deux
643 / une deux // ce point il vient là donc
644 G montre /// mais moi j'ai fait à main levée
645 F moi aussi
646 G hein / t'as fait à mains levée>
647 F ouais
648 P non j'ai dit qu'y avait pas besoin de l'équerre< mais après quand il
649 faut tracer des bouts de cercle vous pouvez prendre votre compas> /
650 pour trouver le centre du cercle /// qu'est-ce tu racontes encore
651 G [rire]
652 P tourne-toi A***
653 G madame / c'est comme ça>
654 G arrête A*** XXX
655 P ho Yn*** Yn*** / tes gentillesse tu les gardes pour toi<
656 G [rire] / ha c'est gentil ça en plus>
657 F madame
658 (6s)
659 P t'as plié la feuille un peu<
660 F oui mais j'arrive à:
661 P allez [il faut essayer de: / sans plier la feuille / tu regardes XXX
662 diagonale
663 G [vous avez pas un compas
664 G madame j'ai pas compris XXX
665 P alors ce point son symétrique c'est là / ce point son symétrique c'est
666 là / ce point son symétrique c'est là /// alors regarde le centre du
667 cercle /// il est là / ok / c'est un demi-cercle / ce point son
668 symétrique< / y a en diagonale donc deux diagonales / il est là (6s)
669 heu:: / le symétrique de ce point // c'est là> / euh c'est là une
670 diagonale / une diagonale / voilà (5s) ho dis donc là il faudrait se
671 dépêcher là / y a la correction du a là déjà prends la correction du a
672 (8s) Y***qu'est-ce qui a (5s) Mo*** tourne-toi tourne-toi
673 G ho j'ai tout juste
674 P l'arrondi il est pas bon / Mo*** / retourne-toi (4s) à là / ton axe c'est
675 une: / il suit les diagonales du carreau / pour avoir des
676 perpendiculaires il faut prendre l'autre diagonale / tu vois> / par
677 exemple ce point / son symétrique c'est / tu suis la diagonale (8s)
678 XXX son symétrique // bon y a trop de bruit / chut / ce segment son
679 symétrique il est comme ça // ce point / son symétrique (5s) MO***
680 HO // chut // bon après je vous mets le symétrique du bonhomme
681 G du bonhomme
682 G non non non / pas encore pas encore
683 G si si

684 P ben écoute euh Fa*** /// chut / après les les autres là c'est un peu
685 plus difficile
686 G non
687 F bien l'oiseau
688 G [c'est difficile
689 P [donc dans les autres / votre axe / il suit les diagonales / des petits du
690 quadrillage / donc / pour avoir des perpendiculaires il faut prendre>
691 F un cadre
692 P quoi>
693 -F un cadre
694 P non<
695 F les points / les: diagonales
696 P les au- l'autre diagonale / vous avez comme ça des perpendiculaires
697 G madame> // mais dans toutes ces feuilles / y a y a dans tous les cours
698 / les feuilles im- imprimées y a toujours un E y a toujours un E
699 G oui y a un petit E là
700 F ha ouais<
701 -G à chaque fois
702 P chu::t
703 G ha ouais c'est vrai
704 G madame / j'en ai marre à chaque fois XXX
705 P alors après le dernier y a que des petits points
706 F madame // madame
707 P alors Ad*** là oh // tu en es sûr qu'il est là le demi-cercle là> / il est
708 où le centre de ce du demi-cercle qui est qui est là
709 F il est là
710 P non mais / de cet de ce demi-cercle-là / son centre / il est où
711 -F là
712 P là / il est là d'accord / et le symétrique de ce point c'est quel point ///
713 d'ailleurs t'as mal fait ton point en XXX là / le symétrique de ce
714 point il tombe ici / les deux / on suit l'autre diagonale / donc ici / le
715 symétrique de ce point / il tombe ici en fait XXX remonter d'un
716 carreau vers le haut // ouais tu vois / ça doit XXX jusque-là / ça va
717 jusque-là / comme ça là // et le centre il est là B*** / donc son
718 symétrique à ce centre / un deux / un deux / voilà / ça va tomber là
719 G madame / c'est pas ça / si on fait là droit
720 P non non non c'est pas ça
721 G madame
722 (6s)
723 P je mets la correction de / de l'autre là /// euh:: (7s) donc euh lui voilà
724 il est un peu plus difficile / donc / le demi-cercle / parce que
725 beaucoup l'ont mis en bas / le demi-cercle
726 G ha oui
727 G ha oui madame
728 P en fait son centre / le centre du demi-cercle noir il est ici / et son
729 symétrique je suis le diagonale / donc y en a deux / donc un deux / il
730 est là donc le demi-cercle il est là
731 G c'est dur
732 (5s)
733 F madame XXX

734 P hé ben ce point (8s) F***
735 G madame j'ai fini en premier
736 P alors euh ça va sonner / alors euh / prenez votre cahier de texte
737 G merci madame
738 P pour vendredi donc vendredi y aura le test / asseyez-vous s'il vous
739 plaît / vendredi le test il porte sur symétrique d'un point et médiatrice
740 G [cri]
741 G quoi
742 P et vous finissez la fiche donc / pour vendredi vingt
743 G ho::
744 G pour vendredi vingt c'est demain>
745 P oui / donc vous finissez la fiche là /// le test il porte // sur /
746 symétrique d'un point / et médiatrice
747 G et ça aussi madame
748 P non
749 G on peut se lever madame
750 P le test donc symétrique d'un point // et médiatrice
751 F madame si on sait le faire // madame chez mon père XXX
752 P hé ben t'as juste à réviser euh bien la définition de médiatrice (20s)
753 ouais ça va sonner là

Cours de mathématiques pour troisième avec EANA en intégration

mathClord/3/18012012

1 P XXX il est absent
2 Eana non il arrive
3 G il arrive
4 P qui c'est qui l'accompagne
5 G I***
6 G c'est I*** (11s) vous vous installez / vous sortez votre matériel //
7 vous ouvrez les blousons / vous enlevez les sacs des genoux
8 G XXX
9 P F*** (25s) sors ton cahier et ouvre ton cahier (11s) dépêche-toi I***/
10 je t'attends pour faire les présentations // tu mets / tu prends tout ça là
11 / tu vas le mettre à la poubelle (6s) tu prends tout ça / tu vas le mettre
12 à la poubelle / ne fais pas la sourde oreille / et tu mets XXX
13 G ho non
14 Cl [rires]
15 P ça va tout de suite
16 F il aura des bactéries euh
17 G ouais
18 F ha::
19 (11s)
20 P cahiers de cours ouverts (23s)
21 [Présentation de la classe à l'observatrice non transcrite 1mn 52s]
22 (43s)
23 P XXX
24 G Sh***
25 P qu'est-ce que vous aviez de huit à neuf
26 F histoire
27 G histoire
28 P elle était pas là non plus
29 G oui
30 F non
31 F non j'ai éducation civique
32 G ho éducation
33 G on a changé de truc>
34 G éducation civique
35 -G on a changé de truc
36 G non
37 -G demain on a contrôle
38 G contrôle
39 G contrôle de quoi
40 -G jeudi
41 F vendredi
42 G vendredi
43 F elle est pas là
44 -G samedi

45 G vendredi y a contrôle>

46 G on a brevet de maths

47 G demain on a contrôle>

48 G en quoi / en quoi / contrôle de quoi

49 P tournez-vous / on démarre (4s) tu arrêtes (4s) donc on s'était arrêté /

50 aux exemples /// du paragraphe / carré / d'une / différence // dernière

51 identité / remarquable / vous les connaissez / vous passez devant /

52 celle que nous étudi- dions / en / dernier / en fait sur le tableau

53 d'affichage / c'est la première / ce qu'on a étudié pour l'instant /

54 carré d'une somme en premier / ici / elle est en dernier / carré d'une

55 différence / elle est en second / et nous terminons par la première / si

56 A et B sont deux nombres / relatifs / A plus B / c'est la

57 G somme

58 P somme / A moins B / c'est leur

59 Cl différence

60 P différence /// d'après les priorités / on effectuera les calculs / somme

61 et différence / entre parenthèse / en premier / puis / on effectuera / le

62 produit / des deux / mais vous savez que / quand on s'exprime / en

63 français / la phrase / est dans l'ordre / inverse / des calculs

64 mathématiques / donc on va dire / produit d'une somme / de deux

65 nombres relatifs / par leur différence / on fera d'abord / leur somme /

66 après leur différence / en dernier le produit des deux / vous suivez là /

67 vous écrirez après (7s) on prend à nouveau deux nombres relatifs

68 appelés A et B / produit de leur somme par leur différence on

69 distribue // un fois un

70 G un

71 G ben ouais

72 G un carré

73 P un carré / levez la main

74 G hm // un carré

75 P A fois moins B / Sa*** [Eana]

76 G AB

77 (7s)

78 P maintenant le premier qui parle / sans lever la main / il va pas faire

79 long feu hein /// on reprend / Sa*** / A fois moins B

80 Eana moins AB

81 P moins AB // maintenant on distribue plus B / B*** / plus B fois A

82 Eana *plus euh BA

83 P plus BA / plus B / fois moins B / W***

84 G moins B au carré

85 P moins B carré / quand vous recopierez cette somme / vous constatez

86 que les termes moins AB et plus BA sont comment

87 G négatifs

88 P LEVEZ LA MAIN / JE GARANTIS QU'AU PROCHAIN / C'EST

89 RAPPORT ET EXCLUSION // H***

90 G ils sont opposés

91 P ils sont opposés / donc / vous les / barrez au crayon gris / il vous

92 restera donc / uniquement A carré moins B carré / dans le calcul / A

93 carré moins B carré / on effectue / priorité aux puissances / les deux

94 carrés / puis en dernier / la soustraction / donc / en français / ça va se

95 dire // différence / de leur / carré // on ne retient pas / là encore / les
 96 étapes de la démonstration / mais que le résultat / A plus B facteur de
 97 A moins B / égale A carré moins B carré < / si on veut l'exprimer /
 98 non pas / en formule / mais en phrase / on va dire /// essayez de faire
 99 le début de la phrase / et de traduire ça par des mots // ça c'est le titre
 100 / A***
 101 G A plus B
 102 P non / là tu fais encore une formule mathématique / vous ne devez
 103 écrire aucun calcul mathématique / mais / des mots / une phrase /
 104 comment se lit ceci
 105 G le produit
 106 P levez la main
 107 G le produit d'une somme
 108 P le produit de alors comme c'est celle-là en particulier on va dire le
 109 produit de LA somme
 110 -G le produit de la somme euh:: ///
 111 P de / il faut que tu dises somme de quoi> / la somme
 112 G de la somme AB
 113 P non / le nombre relatif / on reprend /// I*** / refais la phrase
 114 G la somme
 115 P le produit / c'est facile c'est le titre
 116 -G le produit d'une somme de deux nombres relatifs
 117 P de LA somme
 118 -G de la somme / relatif / par leur nombre
 119 P par leur
 120 G différence
 121 P différence
 122 G est égal
 123 P est égal
 124 G à la somme
 125 -G à la somme
 126 P tu vois une somme ici>
 127 G à la différence
 128 G à la différence
 129 G de leur carré
 130 G des nombres relatifs
 131 G de leur carré
 132 P de leur carré // donc soit // sous forme / de formule / soit sous forme
 133 de phrase // le produit de la somme de deux nombres relatifs par leur
 134 différence / est égal à la différence de leur carré / notez // ce
 135 paragraphe
 136 G madame / en contrôle on peut mettre juste la phrase en rouge / la: la
 137 formule
 138 P normalement en contrôle de cours je demanderai les deux
 139 -G on doit mettre toutes les étapes aussi
 140 P la formule / ha non / la démonstration / on l'a faite / je vous demande
 141 pas de savoir démontrer le cours vous / ça c'est le travail du prof /
 142 vous on vous demande de savoir / la formule et la phrase
 143 (23s)
 144 [Échange avec l'observatrice non transcrit 16s]

145 (1mn 9s)
146 G je peux éteindre madame
147 P si tu veux /// euh non / H*** / deux secondes (4s) deux secondes / ils
148 sont en train de:: / et puis c'est em- embêtant pour N*** / qu- qui elle
149 a besoin de lumière
150 -G ha
151 P attends deux minutes là
152 (8s)
153 P [à l'élève de 3^{ème} A] tu me précises bien les numéros et les pages /
154 soit tu fais les exercices d'approfondissement XXX la géométrie
155 XXX identités remarquables // soit / tu fais les exercices là // et à
156 chaque fois tu me notes bien ce que tu as fais comme numéros /
157 d'accord>
158 (56s)
159 G XXX
160 P ben / il cherchait le: / le rouge / sur son quatre couleurs
161 G ben j'y vois pas / c'est tout
162 Cl [rires]
163 G t'y vois pas>
164 P qui n'a pas terminé
165 Cl moi moi moi moi moi
166 G toi
167 (7s)
168 P ceux qui ont terminé / cherchez le premier exemple< [P écrit au
169 tableau 39s]
170 G on voit rien
171 (11s)
172 [Échange avec l'observatrice non transcrit 51s]
173 (8s)
174 P stop / on traite l'exemple / trois X /// trois X moins sept facteur de
175 trois X plus sept / ceux qui veulent le faire (7s) comme pour les
176 autres identités remarquables / vous allez me dire // de la forme /
177 avec A valant / avec B valant / et cetera / c'est pareil pour la
178 troisième on doit avoir / la même démarche que pour les deux
179 premières // quand je lis / trois X moins sept / facteur de trois X plus
180 sept // de la forme / fois neuf // F*** tu voulais parler tout à l'heure /
181 G***
182 G de la forme A plus / A / A moins B
183 F A plus B
184 P LAISSEZ-LE PARLER
185 -G de la forme A moins B / et
186 P facteur
187 -G facteur de trois X
188 P non / tu fais pas la salade avec les A les B et les X / de la forme /
189 reprends
190 -G de la forme A moins B facteur de A
191 P avec A valant
192 -G avec A valant trois X
193 P et B valant

194 -G [sept X
 195 G [moins
 196 P ça c'est / moins B / plus B / B valant / sept (5s) dans ta tête / tu te
 197 récites l'identité remarquable / A moins B facteur de A plus B< /
 198 égale // N***
 199 F quoi
 200 P tu suis pas
 201 -F mais j'arrête d'écrire
 202 P non tu fais XXX // A moins B facteur de A plus B égale / A*** //
 203 G est égal à / A au carré // plus non / moins B au carré
 204 P donc / ça nous donne ici / Sa***
 205 F euh trois X au carré
 206 P trois X le tout au carré / parce que si tu dis / trois X carré / le trois
 207 n'est pas dans le carré / continue
 208 F *et euh / sept euh / moins sept au carré
 209 P qui avait écrit cette première étape sur son cahier
 210 F moi mais j'avais pas mis la parenthèse à trois
 211 P donc si tu mets pas la parenthèse / le carré ne porte que sur le X et
 212 pas sur le trois / or le A / c'est trois X / A*** étape suivante
 213 G je sais pas je l'ai pas fait
 214 P ben tu vas la faire
 215 -G trois X au carré
 216 P XXX Yo***
 217 G euh
 218 P le carré de trois X
 219 -G neuf X
 220 P neuf
 221 -G X
 222 P réfléchis
 223 -G neuf X au carré
 224 P neuf / continue
 225 G euh moins quarante-neuf
 226 G moins quarante-neuf
 227 (5s)
 228 P qui l'avait fait / avec ou sans étapes / juste (6s) exemple suivant / X
 229 moins deux facteur de X plus deux / faites-le tout seul (6s) si / vous
 230 sentez que vous avez besoin de l'étape / vous l'écrivez / si / vous
 231 sentez que / vous êtes capables de le faire mentalement / vous le
 232 faites directement (8s) attends un peu A*** / d'ailleurs tu voulais le
 233 faire à l'oral mais tu l'as pas encore fait à l'écrit
 234 (24s)
 235 G madame
 236 (6s)
 237 P ho tu écris / des réponses au hasard les unes après les autres (18s) il
 238 faut savoir écrire XXX (10s) une erreur (12s) O*** je t'écoute
 239 Eana c'est X au carré moins quatre
 240 P dis-nous l'étape que tu as fait dans ta tête / de la forme
 241 - Eana hé: / X au carré / moins deux au carré
 242 P non là tu donnes la réponse / pour le trouver / tu t'es dit que c'est de
 243 quelle forme /// S***

244 Eana *A
 245 P A
 246 - Eana moin:s / moins B / par
 247 P Me*** tourne-toi
 248 G Me***
 249 G Me***
 250 P non
 251 G Sao***
 252 G non / Soa***
 253 -F *A au carré / facteur de / A plus deux
 254 G Me***
 255 P ils étaient / ils étaient tellement inséparables l'an dernier
 256 G non c'est Si*** / c'est Si***
 257 P ouais mais l'an dernier Si*** et Me*** / c'étaient les meilleurs
 258 copains / en début d'année
 259 G XXX
 260 P on reprend // de la forme // tu reprends / tu redis
 261 - Eana A moins B facteur de A plus B
 262 P égale
 263 - Eana égale A / au carré
 264 P J*** / tu écoutes ce qu'elle dit
 265 G ouais j'écoute
 266 - Eana égale A au carré moins B au carré
 267 P ce qui t'as donné
 268 - Eana euh euh X au carré
 269 P oui
 270 - Eana moins quatre
 271 P moins deux au carré / c'est-à-dire / moins quatre /// est-ce que tu as
 272 corrigé ton erreur
 273 G non
 274 P alors tu écoutes (8s) reconcentrez-vous // X au carré / moins deux au
 275 carré / ta première étape était juste / mais deux au carré c'est quatre /
 276 et toi tu as écrit> / regarde // alors tu m'enlèves au blanco ce carré /
 277 faites le suivant (6s) CESSEZ LES BAVARDAGES LÀ-BAS / cinq
 278 moins deux X / facteur de cinq plus deux X /// toujours la même
 279 consigne / si / vous ressentez le besoin d'écrire l'étape / vous
 280 l'écrivez / si vous vous sentez capables d'écrire directement les
 281 résultats / vous le faites (14s) bon / fais l'étape d'après (8s) c'est bon
 282 // c'est bon (11s) récite ton identité / [et là elle est
 283 G [madame vous pouvez me dire
 284 si c'est juste
 285 P JE REPASSERAI / ET TU ATTENDS
 286 F madame
 287 P XXX au hasard là / re-récite ton identité dans ta tête
 288 G * XXX plus deux X au carré
 289 P alors première étape XXX deuxième étape /// non non / ne te corrige
 290 pas avec le cahier de ta voisine (10s) qu'est-ce que tu fais
 291 G Ha***
 292 F j'ai perdu le X
 293 P et ouais t'avais perdu X

294 G tu l'as mis où le X
 295 (23s)
 296 P alors mets-le entre parenthèses (10s) c'est pas terminé
 297 G quatre X au carré
 298 P tu termines
 299 G c'est bon madame j'ai fini
 300 G vous êtes déjà passée madame
 301 (5s)
 302 P B*** TOURNE-TOI
 303 G j'ai emprunté une règle
 304 (6s)
 305 P tout le monde écoute /// y a tous ceux que j'ai contrôlés / Sa*** // y a
 306 tous ceux que j'ai contrôlés / qui ont fait juste // ceux /// qui // avaient
 307 fait faux / et qui veulent que je re-contrôle / levez la main (5s) I*** /
 308 de la forme
 309 G euh cinq euh
 310 P de la forme / ton problème il vient de là / c'est que tu reconnais pas
 311 l'identité remarquable / et que tu écris des termes au hasard / POSE
 312 CES CISEAUX (8s) reprends / de la forme
 313 -G A moins B / au carré
 314 F [facteur
 315 P [facteur / où tu vois un carré là / tu as pas de carré là // de la forme
 316 -G est égal
 317 P de / la / forme / tu me reconnais / le premier membre de l'identité /
 318 lequel
 319 G c'est A
 320 F A oui
 321 P tu me dis / des / sur les trois / de quelle forme est cet exemple
 322 G XXX
 323 G [rire]
 324 P vous cessez / pose ça / tu n'as même pas su le faire et tu t'écoutes pas
 325 /// de la forme
 326 G ça veut dire quoi de la forme
 327 P il faut que tu reconnaises / un / des / trois / de l'affichage / ou / de
 328 ton cahier si tu les as dans la tête / qu'est-ce que tu reconnais quand
 329 tu vois cet énoncé /// lequel des trois
 330 G XXX
 331 F non::
 332 P tu me dis / soit A plus B carré / soit A moins B carré / soit A plus B
 333 facteur de A moins B
 334 -G A moins B
 335 Cl [rires]
 336 -G non
 337 F *A moins B facteur de
 338 P c'est pas / c'est de lui dire comme ça qui: / lui apprendra / il faut
 339 qu'il reconnaisse l'allure générale (5s) chut // I*** / quand je dis //
 340 mon exemple
 341 G ça va j'ai compris

342 P cinq moins deux X / facteur de cinq PLUS deux X / je reconnais
 343 quelle forme
 344 G la première
 345 P la première> / A plus B facteur de A moins B / avec A valant / qui est
 346 dans la boîte A //
 347 G cinq
 348 P cinq / qui est B
 349 -G deux
 350 G deux X
 351 P deux / X / le premier qui ne change pas / c'est A / le deuxième c'est
 352 B
 353 G le troisième
 354 P MAINTENANT / ça suffit (6s) maintenant /// tu récites dans ta tête /
 355 la fin de l'identité remarquable / égale
 356 G A carré moins deux carré
 357 P et tu remplaces
 358 -G euh cinq euh carré moins / deux X au carré
 359 (6s)
 360 P A*** tu fais quoi là
 361 G moins quatre X XXX
 362 P non / combien vaut B
 363 G deux / X
 364 G deux X
 365 P deux X / moins (16s) Go***
 366 G égale vingt-cinq / moins quatre [quatre X au carré
 367 G [quatre X au carré
 368 P vingt-cinq moins quatre X au carré / alors là on vient de faire / chut
 369 /// trois exemples / de calcul / li-tté-ral / pour / développer des
 370 produits / l'identité remarquable / comme les autres / peut aussi être
 371 appliquée // au calcul / mental / si j'ai à faire / dans ma tête //
 372 imaginez / dans vos têtes / cessez les bruits
 373 G c'est la folie
 374 P vingt-neuf et trente-et-un imaginez-les sur la droite graduée / qui est
 375 au milieu
 376 G trente
 377 P trente // exprimez-moi / vingt-neuf fois trente-et-un / en faisant
 378 apparaître trente / et LEVEZ LA MAIN / commencez pas les
 379 réponses en vrac / Yo***
 380 G euh vingt-neuf euh trente moins un / entre parenthèse
 381 P facteur de>
 382 -G facteur de / trente plus un
 383 P trente moins un facteur de trente plus un< / après vous sauterez les
 384 étapes / pour l'instant écrivez-le // égale /// [P dicte] trente moins un
 385 facteur de trente plus un [P écrit au tableau 8s] quand je vois ça /
 386 levez la main pour me dire ce que vous reconnaissez // B***
 387 G la première euh for-
 388 P récitez-la s'il te plaît / y aura plus de première deuxième troisième en
 389 interro / elles seront cachées / récitez-la

390 -G A plus non // euh A / moins B // après c'est: / A plus B / égale / A au
 391 carré moins B au carré
 392 P alors ici avec A valant
 393 -G euh:: valan:t trois X
 394 P et B valant
 395 -G moins un
 396 P pas moins un
 397 -G un un
 398 P égale // tu récites dans ta tête la fin de l'identité / I*** /// y en a qu'un
 399 dans la classe
 400 Cl [rires]
 401 P la fin de l'identité [c'est>
 402 G [A
 403 P égale
 404 -G A
 405 P A carré>
 406 -G moins B carré
 407 P moins B carré / donc B*** ici ça donne
 408 G euh / tr- / trente au carré
 409 P trente au carré>
 410 -G euh::: un au carré
 411 P trente au carré moins un au carré / écrivez-le / et faites le calcul final
 412 F madame
 413 G ça fait (9s) ça fait neuf cent voilà
 414 G moi j'ai trouvé le résultat
 415 -G ouais
 416 G XXX
 417 P Yo*** (6s) H*** / étape suivante / égale
 418 G égale / neuf cents / moins un
 419 F c'est bon j'ai trouvé
 420 P tiens-toi droit // TIENS-TOI DROIT (5s) égale
 421 G *neuf cent moins un
 422 P neuf cents moins un So*** / égale
 423 F neuf cents moins un
 424 P ha ben ça va pas rester comme ça
 425 -F ha oui huit cent quatre-vingt-dix-neuf
 426 P écrivez-le (20s) chu::t // à la ligne / écrivez le suivant / quatre-vingt-
 427 dix-neuf / fois / cent-un
 428 G égale
 429 P arrêtez les bruits parfaitement inutiles // vous n'écrivez / Y A PAS
 430 DE QUESTION POUR L'INSTANT / vous n'écrivez AUCUNE
 431 étape (4s) vous faites / tout / mentalement / et vous ne lèverez la
 432 main / que / lorsque vous aurez trouvé
 433 G ouais
 434 P évidemment Ho*** lève la main /// le résultat / final (7s) sans bruit
 435 (5s) on écrit AUCUNE étape / on fait tout dans la tête
 436 G on n'écrit pas>
 437 (6s)

438 P si vous êtes assez sûr de vous / vous l'écrivez au propre / au stylo< /
 439 si vous êtes pas sûr de vous vous l'écrivez au crayon (1mn9s) B***
 440 je t'écoute
 441 G quatre-vingt-dix-neuf fois cent un égale / cent moins / un facteur de /
 442 cent plus un / égale cent au carré un moins / un au carré égale zéro
 443 P deux étapes justes / la réponse finale
 444 F [fausse
 445 G [fausse
 446 P fausse / cent / au / carré / chu::t /// O*** / cent a combien de zéro
 447 G deux
 448 Eana deux
 449 P donc / son carré en aura combien
 450 - Eana quatre
 451 P quatre // donc cent au carré ça fait combien
 452 Cl dix mille
 453 P laissez-la répondre
 454 -Eana dix mille
 455 P dix mille / moins un / réponse
 456 Cl neuf mille neuf cent quatre-vingt-dix-neuf
 457 (12s)
 458 P rangez le cahier de cours et mettez-vous / dans le cahier d'exercices
 459 (1mn 1s) où est le cahier d'exercices ouvert (6s) exercice quinze //
 460 page / cinquante-sept ça suffit /// faites le premier
 461 (39s)
 462 G c'était facile
 463 G ouais
 464 P arrêtez les bruits maintenant (8s) Sa*** (5s) X plus neuf facteur de X
 465 moins neuf A*** ta réponse
 466 G euh:: //
 467 P Go*** ta réponse
 468 G //
 469 P Sal***
 470 F X au carré moins neuf au carré / X au carré moins neuf au carré
 471 P non non je veux la réponse // Fa***
 472 F euh: moins quatre-vingt-un
 473 P moins quatre-vingt-un / X au carré moins neuf au carré X carré
 474 moins quatre-vingt-un qui a juste
 475 G moi
 476 P faites le suivant (14s) B*** / réponse
 477 G X au carré moins un
 478 P RETOURNE-TOI
 479 -G X au carré moins un
 480 P X au carré moins un au carré c'est-à-dire un / faites le dernier (5s)
 481 So***
 482 F euh B au carré moins quatre
 483 P B au carré moins deux au carré quatre / écoutez attentivement ///
 484 depuis les le début / du travail sur les identités remarquables /// on a
 485 fait le carré d'une somme A plus B au carré / et vous aviez / des
 486 exercices où il n'y avait / QUE des A plus B au carré / puis on a fait
 487 le carré d'une différence / A moins B au carré / et vous aviez des

488 exercices où il n'y avait QUE / A moins B au carré / aujourd'hui on
 489 vient de voir A plus B facteur de A moins B / et ils sont tous de cette
 490 forme-là / regardez / l'énoncé / du / seize / et levez la main / pour me
 491 dire / ce que vous REMarquez /// N***
 492 F y a des fractions
 493 P non / mais ta remarque elle n'est pas par rapport à la leçon / oui y a
 494 des fractions
 495 G c'est par rapport à à une forme y a un chaque fois
 496 G chaque forme
 497 P à partir de maintenant // ça sera / à vous / de reconnaître / D'ABORD
 498 s'il Y A une identité remarquable / parce les erreurs de beaucoup
 499 d'élèves / à partir du moment où ils les connaissent / ils en voient
 500 partout même là où y en a pas // vous pouvez avoir encore / des
 501 développements qui ne sont pas des identités remarquables / mais si
 502 ça en est une / ça sera / à vous / de reconnaître la forme< / prenez vos
 503 cahiers de texte (45s) GRANDE DISCUSSION MAIS PAS TON
 504 CAHIER DE TEXTE (4s) évidemment leçon
 505 G pour quand
 506 P demain évidemment
 507 G on est le combien demain
 508 G le dix-neuf
 509 -G merci
 510 (6s)
 511 P leçon plus exercices numéros // seize /// quarante-et-un /// quarante-
 512 trois [sonnerie
 513 [pages cinquante-sept et cinquante-neuf

Cours de mathématiques pour troisième DRA
avec EANA en intégration

mathClord/3DRA/18012012

- 1 P dans le cahier d'exercice / dix-neuf / tu commences pas à faire du
2 bruit / ouvre ton cahier d'exercices / dix-neuf et vingt-et-un page
3 cinquante-et-un / cahier d'exercices ouvert / livre ouvert / à la page
4 cinquante-et-un /// si vous avez été absent // comme c'est le cas de
5 K*** / vous me: sortez / le justificatif / du carnet
6 G XXX j'ai déjà justifié
7 P cahier d'exercices ouvert / troisième fois
8 G XXX
9 P Ouvre ton cahier d'EXERCICES (15s) A*** (10s) une fois de plus
10 les exercices sont pas faits / as-tu fait // as-tu fait avec une semaine
11 de retard le devoir à la maison que tu devais rendre
12 -G ho non il faut pas dire non je le cherche
13 P non / c'était y a UNE semaine / vous avez eu / droit /
14 exceptionnellement / à le rendre à madame R*** lundi
15 (32s)
16 G XXX j'ai pas fait XXX
17 P mets ça dans ton sac // mets ça dans ton sac
18 G XXX
19 P METS ÇA DANS TON SAC
20 -G ho: je vais pas le mettre dans mon sac
21 (20s)
22 [Échange avec l'observatrice non transcrit 11s]
23 (36s)
24 P j'ai dit les livres ouverts / où vous avez un graphique à analyser /
25 livre ouvert page cinquante-et-un / J*** tourne-toi /// dans la série
26 précédente qu'on avait fait / on vous donnait des fonctions linéaires /
27 et on vous demandait de faire / la représentation graphique // dans
28 cette série d'exercices / c'est l'inverse / on vous donne la
29 représentation graphique /// A*** tourne-toi /// fais des marges / et
30 écris le titre de l'exercice / exercice numéro M*** / tu te dépêches
31 G madame j'ai pas XXX
32 P tu te dépêches / tu laisses la place // ouvre ton livre (5s) déterminez
33 les coefficients des fonctions linéaires
34 G quelle page
35 F cinquante-et-un
36 P F G H dont les représentations graphiques / sont pour la fonction F la
37 droite D1 // absolument tout le monde prend la correction / comme
38 exemple de la façon dont vous devez rédiger et TU ARRÊTES DE
39 PRENDRE LA PAROLE
40 G je demande l'exercice
41 G dix-neuf
42 -G pourquoi vous criez> moi aussi je peux crier // je demande un
43 exercice et::

44 (8s)

45 P observez le graphique // et / dites-moi // par quel point / vous voyez

46 passer / la droite D1 (11s) quand nous aurons fait ça / ça s'appelle /

47 faire / de la lecture graphique / il y avait dans le devoir à la maison /

48 une question qui devait être résolue / par / lecture graphique /// lisez

49 // attentivement les coordonnées du point / par lequel vous voyez

50 passer la droite D1 / N***

51 Eana *un zéro virgule six

52 P un zéro virgule six / vous écrivez< [P dicte] passe par le point / de

53 coordonnées (6s) attention / comme / une des coordonnées contient

54 une virgule / vous les séparez par un point-virgule (15s) range ce

55 tube de colle dont tu n'as rien à faire (11s) vous avez deux façons de

56 procéder // il s'agit de la représentation graphique / d'une fonction

57 linéaire / F / définie par F de X égale un X / quand on veut calculer /

58 le A / on peut dire / deuxième ligne sur première ligne du tableau de

59 proportionnalité / Y sur X / donc ici / le A // deuxième ligne sur

60 première ligne / N***

61 Eana *zéro virgule cinq sur un

62 P article / zéro virgule cinq [sur>

63 Eana [sur un

64 P un /// il y a / une autre façon / on a vu que la représentation graphique

65 / d'une fonction linéaire / est une droite / passant par / l'origine / et

66 on a vu que quand (5s) X valait un / Y valait A / comme ici / X vaut

67 un / on sait / d'après la définition / que zéro virgule cinq c'est un //

68 donc / la / droite D1 / était la représentation graphique / de la

69 fonction linéaire F / définie par F de X égale zéro cinq X // vous

70 notez

71 G madame vous avez vous avez corrigé les DS

72 P comment

73 -G vous avez corrigé les DS

74 P tu le sauras peut-être tout à l'heure / pour l'instant / on corrige les

75 exercices à la maison // observez la droite D deux sur le graphique /

76 et dites-moi

77 F un un

78 P par / quel / point / elle passe

79 -F un un

80 P un un /// rédigez-moi la phrase pour D deux // Kh***

81 Eana D deux passe par le point de coordonnées un un

82 P écrivez-le / D deux // vous cessez de faire / autre chose

83 G je fais rien

84 P effectivement / tu fais rien

85 -G XXX

86 P la consigne / est / écrire

87 -G oh mais j'écris XXX

88 F pardon / le vois pas le tableau

89 P D deux passe par le point /// de coordonnées // un un (4s) quand X

90 vaut un / Y vaut un / donc combien vaut A pour la fonction G (4s)

91 arrête de faire du bruit

92 G qui

93 (6s)

94 P un / tout simplement / A vaut un (8s) G est donc défini par la relation

95 / G de X égale

96 F deux X

97 P UN X / un X c'est tout simplement X (15s) arrête de faire du bruit

98 G XXX

99 P cesse tes commentaires aussi (6s) j'ai // à présent / observez la droite

100 / D trois // et dites-moi par quelles coordonnées le point passe /

101 Kh***

102 Eana un et moins deux

103 P un / moins deux / écrivez la phrase /// D trois // passe par le point ///

104 de coordonnées // un // moins trois

105 F moins deux

106 F moins deux madame

107 P donc combien vaut

108 F moins deux

109 P moins deux pardon / donc combien vaut / le coefficient petit A

110 F moins deux

111 F moins deux

112 P moins deux (8s) celle-ci / son coefficient / directeur / est donc moins

113 deux / quand vous observez le graphique / vous remarquez que / pour

114 les deux premières / le coefficient directeur était / positif /// on avait

115 des droites qui de gauche à droite / montaient / alors que celle-ci le

116 coefficient directeur est / négatif / que fait la droite sur le

117 graphique<

118 F elle descend

119 P elle descend de gauche à droite // la fonction est donc définie par / F

120 de X égale

121 F moins deux X

122 F moins deux X

123 P moins deux X / notez-le (10s) exercice / vingt-et-un / Z*** lis-nous

124 l'énoncé

125 G dans un repère orthogonal d'origine O / zéro

126 P O / pas zéro / c'est un point

127 G placez le point A / qua- / qua- quatre / virgule moins cinq

128 P quatre point virgule moins cinq

129 -G puis tracez la droite OA

130 P allez on note l'essentiel de l'énoncé (20s) repère / tout d'abord / tu

131 arrêtes / ça fait une demi-heure que tu joues avec cette équerre

132 G XXX équerre

133 P un repère ortho-gonal / on a vu que / ortho-gonal / voulait dire que

134 les deux axes étaient / orthogonaux / c'est-à-dire / perpendiculaires /

135 et on a vu des repères particuliers

136 G ils sont en récréation ou quoi>

137 P un repère ortho-normal / on a vu que la même unité était sur chaque

138 axe / mais ici on vous dit simplement orthogonal / donc vous n'étiez

139 pas obligés de prendre la même unité / qu'est-ce qu'il y a Y***

140 F il veut pas me rendre ma règle

141 P rends-lui sa règle

142 F XXX

143 G [agressif] hé parle bien tu vas prendre des claques toi / ben déjà on
144 dit s'il te plaît / s'il te plaît // elle me dit pas s'il te plaît
145 P [P rédige un rapport : 1mn] tu as tout fait pour prendre un rapport /
146 pendant cette heure
147 G quoi un rapport
148 P tu as raison
149 G où vous mettez des rapports pour ça
150 P tu as raison / tu es en train de te fermer / toutes les portes / pour
151 obtenir des stages // A a pour coordonnées quatre moins cinq (4s)
152 première question / tracez la droite OA / deuxième question /
153 déterminez l'équation de la droite / des équations de droite / on a eu
154 l'occasion / d'en écrire SUR des droites / c'est la relation / Y égale A
155 X / ici les coordonnées du point / sont / quatre moins cinq / on a vu
156 qu'avant de tracer les axes // il fallait // réfléchir aux points qu'on
157 aurait à placer / quatre / il nous faut donc / regardez au tableau / au
158 moins quatre à droite / moins cinq / au moins cinq en dessous / donc /
159 vous tracez / vos axes / tout au crayon gris / de façon / à avoir / au
160 moins / cinq centimètres en dessous // crayon gris / vous tracez / axe
161 des X // il vous faut / au moins quatre / dans vos feuilles / pas de
162 problème / à droite / axe des Y (22s) vous prenez / un centimètre
163 comme unité sur chaque axe / et vous placez le point / A^{***} tu
164 regardes / tu avais des problèmes pour placer les points dans le
165 devoir à la maison / quatre / tu le lis sur l'axe / des abscisses // moins
166 cinq / tu descends de cinq en ordonnée
167 G j'ai pas compris XXX
168 P quatre / en abscisse / tu fais un point de repère / à quatre / puis tu
169 tournes ta règle / et tu descends de cinq / et tu places ton point A // au
170 crayon gris // vous joignez / le point O / au point A / et ensuite / vous
171 prolongez / le dernier point (21s) première question / il fallait donc
172 tracer la droite / O / A / une fois que le tracé est fait // alors
173 maintenant vous complétez // vos axes doivent être / orientés // vers
174 la droite / vers le haut / rajoute les flèches (6s) il doit y avoir l'unité
175 sur chaque axe / le nom de l'origine O // le nom des axes /// et / la
176 droite OA / alors maintenant tu / ne peux pas / tu es gêné pour faire
177 un graphique / mais ça ça a été le cas d'un devoir à la maison / pour
178 ceux qui avaient travaillé sur double feuille / à grands carreaux / dès
179 qu'y a des graphiques / il faut travailler / comme au brevet / avec du
180 petit carreau / c'est beaucoup plus facile /// ça c'était la première
181 question / tracer la droite OA< /// deuxième question / on vous
182 demande< / de déterminer l'équation de la droite OA / l'équation sera
183 donc de la forme / Y égale A / X / pour trouver l'équation / il faut
184 trouver petit A / à la suite / deuxièmement /// on a dit que le
185 coefficient petit A // quand c'était la proportionnalité on le trouvait
186 en faisant< / deuxième ligne sur première ligne // quand c'est / avec
187 des coordonnées de points / c'est /// Y sur X // je ne connais que le
188 point A sur la droite OA / combien pour Y (20s) combien vaut X de
189 A / N^{***}
190 Eana vingt-cinq

191 P non / [ton point A quelles sont ses coordonnées / quatre (4s) donc
 192 petit A vaut
 193 Eana [quatre
 194 P moins cinq quarts / soit moins un virgule vingt-cinq (4s) on vous
 195 demandait / l'équation / donc vous répondez [P écrit au tableau 37s]
 196 l'équation de la droite OA / est donc / Y égale moins un virgule
 197 vingt-cinq X / on / constate / qu'effectivement / le petit A est négatif
 198 / et que la droite OA
 199 F *descend
 200 P descend / de gauche à droite // maintenant (4s) vous reprenez vos
 201 stylos bleus (11s) c'est / le dernier / qu'on fait sur ce chapitre /
 202 demain vous travaillerez / arrête de faire du bruit /// les
 203 représentations graphiques / sur Mathenpoche / en salle informatique
 204 /// vous écrivez / exercice numéro / vingt (4s) page cinquante-et-un /
 205 et vous lisez (35s) K*** / lis-nous l'énoncé
 206 G dans repère ortho / normal
 207 P donc cette fois-ci on dit le mot / ortho>
 208 -G normal
 209 P normal / ça veut dire qu'il faudra prendre la même unité / sur chaque
 210 axe / continue
 211 -G XXX graphique XXX un centimètre XXX les fonction F et G telles
 212 que F / X égale
 213 P on lit pas F / X
 214 F F de X
 215 P on lit F de X
 216 -G F de X égale XXX virgule trois / X
 217 P moins un tiers / reprends
 218 -G moins un tiers //
 219 P de X
 220 -G de X / G de X égale XXX
 221 P écrivez les hypothèses / vingt premièrement (11s) F de X égale /
 222 moins un tiers de X (9s) pour tracer la représentation graphique de
 223 cette fonction / linéaire / on sait que c'est une droite / passant par
 224 l'origine // zéro / zéro / si je prends / X égale un / combien vaut Y
 225 (5s) si je prends X égale un / combien vaut Y
 226 F trois
 227 P remplace X par un // moins un tiers / fois un / c'est tout simplement>
 228 -F un
 229 P si je multiplie un nombre par UN / je ne le change pas / moins un
 230 tiers fois un / m- / moins un tiers / mais seulement où vous allez le
 231 placer / comme l'unité est le centimètre / vous n'arriverez pas / à
 232 placer / des TIERS de centimètres / avec précision // donc pour /
 233 placer un point / plus précis / comme c'est les tiers qui posent
 234 problème / je prends X égale trois // quand X vaut trois / combien
 235 vaut Y (6s) moins un tiers fois trois
 236 G moins trois tiers
 237 P moins non / moins un tiers fois trois ///
 238 G alors là
 239 G mystère

240 P moins un tiers fois trois / moins trois tiers / c'est-à-dire / moins
 241 F ah oui / moins trois
 242 P trois tiers (4s)
 243 F plus neuf
 244 P vous dites n'importe quoi
 245 G non
 246 P trois tiers / moins un
 247 G XXX
 248 P ça suffit maintenant (18s) pour tracer deuxième la droite / la fonction
 249 / G de X /// est définie par / G de X égale trois X // c'est elle aussi /
 250 une fonction / linéaire / donc / sa représentation / passe par l'origine
 251 (8s) G de X égale trois X / quand X vaut un / combien vaut Y < //
 252 F trois X
 253 P trois fois un / trois
 254 G quatre
 255 P ÇA VA MAINTENANT LES RÉPONSES IDIOTES / VOUS VOUS
 256 ÊTES ASSEZ DISTINGUÉS
 257 -G mais on sait que trois fois un ça fait trois
 258 (27s)
 259 P on vient de faire un repère / ortho / normal / axe / perpendiculaire /
 260 un centimètre sur chaque axe (21s) tu fais quoi là (21s) t'as fait quoi
 261 en quarante-cinq minutes / rien
 262 G si j'ai fait // j'ai fait j'ai fait
 263 P ta mère
 264 -G je vous montre>
 265 P ta mère est convoquée
 266 -G pourquoi elle est [convoquée
 267 P [jusqu'à présent tu as pas compris
 268 G ho my god
 269 G voilà
 270 P ça ça sera joint à mon rapport / de ce que tu fais en quarante-cinq
 271 minutes de cours
 272 G hé vous voulez quoi on a fait quoi en quarante-cinq minutes /// euh:
 273 des exercices pourris là
 274 (22s)
 275 G en fait vous notez tout ce qu'on dit
 276 P exactement / et je mets la même chose dans les rapports tu le sais très
 277 bien
 278 G je m'en fous moi
 279 (18s)
 280 P première / droite // quand X vaut un / Y vaut moins un tiers / le tiers /
 281 était difficile à placer / donc on a pris / quand X / vaut / trois / Y vaut
 282 / moins un / placer le point /// maintenant VOUS SUIVEZ
 283 G pourquoi j'ai XXX ça là
 284 P Y*** // trois en abscisses moins un en ordonnées
 285 F deux
 286 P tout au crayon gris
 287 -F oui
 288 G XXX
 289 F écrire avec une règle

290 P puis / vous tracez / cette première droite (18s) vous écrivez dessus
 291 son équation / Y égale / moins un tiers / de X (5s) deuxième droite /
 292 G de X égale trois X // un
 293 G trois
 294 (13s)
 295 P vous écrivez l'équation dessus / Y égale trois X (31s) tu vas casser
 296 les pieds à tout le monde longtemps<
 297 G de quoi> // je te casse les pieds> // je te casse les pieds>
 298 F non la tête
 299 (20s)
 300 [Échange avec l'observatrice non transcrit 8s]
 301 (8s)
 302 P tiens-toi correctement /// maintenant prenez une nouvelle page
 303 (6s)
 304 -G je sors euh mon cahier>
 305 P non
 306 -G pourquoi
 307 P tu n'as strictement rien fait / c'est pas à dix minutes de la fin
 308 -G mais SI: je veux copier la fin moi
 309 P TU ARRÊTES
 310 -G j'ai fait quoi>
 311 G tu perturbes [la classe
 312 P [vous écrivez / correction du devoir à la maison
 313 G [XXX une colle pour euh
 314 coller ma règle / tu crois que ça se colle> ou quoi>
 315 (37s)
 316 P prends tes affaires /// prends tes affaires et sors
 317 -G XXX
 318 P non / ÇA ÇA RESTE LÀ POUR LE RAPPORT / ET LA
 319 CONVOCATION DE TA MÈRE / TU PRENDS TES AFFAIRES
 320 F J***-N***
 321 (12s)
 322 P vous écrivez en titre / correction du devoir à la maison / vous
 323 soulignez / et vous relisez l'énoncé
 324 (21s)
 325 F au revoir
 326 -G bon rapport
 327 F c'est pas possible ça:
 328 G quel enfant perturbé
 329 -F c'est toi qui dis ça
 330 P donc c'était un exercice de brevet que vous aviez à faire en devoir à
 331 la maison / au cours d'une / foire commerciale / un commerçant
 332 accorde / une remise de vingt-cinq pour cent / sur le prix affiché des
 333 articles< / premièrement / le prix affiché d'un article / est trois cents
 334 euros (12s) vous écrivez les titres [P écrit au tableau 27s] dans le
 335 devoir / il y avait /// Z*** / ne t'occupe pas de lui
 336 G en fait j'ai XXX j'écris avec quoi moi

337 P rends-lui son stylo / le rapport il s'allonge hein / vous avez fait TOUS
338 LES DEUX VOTRE DERNIÈRE HEURE ICI / RENDS-LUI SON
339 STYLO
340 G tu me le prêtes
341 P RENDS-LUI SON STYLO
342 -G c'est / c'est bon // fff / oh là là:::
343 P dans le devoir à la maison // beaucoup / n'ont pas précisé la
344 numérotation des questions / ou ont permuté des questions / au brevet
345 dans les quatre points sur quarante / on tient compte // des titres / des
346 numérotations des questions (4s) le prix affiché d'un article est de
347 trois cents euros / vous notiez l'hypothèse / prix affiché /// trois cents
348 euros [P écrit au tableau 8s] petit A calculez le montant de la remise
349 pour cet article (7s) deux élèves / ont l'habitude / de commencer //
350 par / la réponse / c'est-à-dire qu'ils commencent / par / le montant de
351 la remise / et / alors qu'ils n'ont pas encore calculé / on commence
352 par le / calcul (29s)
353 [Échange avec l'observatrice non transcrit 5s]
354 (5s)
355 P la remise on vous disait / est de / vingt-cinq / pour cent / Al*** / tu as
356 // utilisé quelque chose de rapide / tu t'es dit les vingt-cinq pour cent
357 c'est quoi<
358 G divisé par quatre
359 P c'est les un quart / pour les autres / on calcule / si l'on veut / avec les
360 pourcentages // vingt-cinq pour cent de trois euros / vous aviez droit
361 à la calculatrice donc vous l'avez fait pour la plupart / à la
362 calculatrice / ou bien on se dit prendre les vingt-cinq / pour cent /
363 c'est prendre les UN / QUART de trois cents euros / c'est-à-dire
364 soixante quinze euros / attention aussi à l'erreur de rédaction / y en a
365 qui mettent l'unité / euros dans la réponse / mais pas dans le calcul /
366 si y a une égalité / il doit y avoir // la même unité de chaque côté /
367 donc maintenant / phrase de réponse / le montant de la remise (10s)
368 est soixante-quinze euros< (5s) au fur et à mesure / en couleur / je
369 vous donne / le barème // un virgule cinq points (10s) petit B /
370 calculez le prix / à payer pour cet article / il était affiché trois cents
371 euros // il y a // soixante-quinze euros / de remise / donc quel calcul
372 fallait-il faire< / N***
373 Eana trois cents euros XXX euh soixante-quinze
374 P tu l'as fait déjà / pour avoir le prix à payer / Al***
375 G trois cents moins soixante quinze
376 P le prix affiché / moins la remise / il restait donc (5s) QU'EST-CE
377 QUE VOUS AVEZ ENCORE TROUVÉ À FAIRE TOUS LES
378 DEUX
379 F XXX
380 G oh oh
381 (9s)
382 P phrase de réponse / la question était // calculez le prix à payer pour
383 cet article / réponse
384 Eana le prix à payer
385 P le prix à payer (16s) est / deux cent vingt-cinq euros / un / virgule
386 cinq pour le calcul et la phrase // deuxièmement / recopiez / et /

387 complétez / le tableau / suivant / faites le tableau à la règle (39s) prix
 388 affiché / n'oubliez pas d'indiquer: / l'unité / en euros / prix / à payer
 389 (31s) pour les valeurs du prix affiché / trente soixante / et cent // donc
 390 il va y avoir / trois colonnes à faire (40s) on a fait / dans la question
 391 précédente / pour un prix affiché de trois cents euros< / on payait
 392 deux cent vingt-cinq euros / donc pour un prix / affiché / de trente
 393 euros / en calcul mental quel sera / le prix à payer
 394 G vingt-deux virgule cinq
 395 P vingt-deux virgule cinq / c'est / dix fois moins (9s) si / pour un prix
 396 affiché de trente euros / on paie / vingt-deux cinquante / pour un prix
 397 / de soixante euros affiché / on paiera combien
 398 F quarante-cinq
 399 P quarante-cinq (4s) pour / cent / on pouvait refaire / le calcul mental /
 400 la remise est de vingt-cinq pour cent / donc sur cent euros / y a
 401 combien de remise
 402 F soixante-quinze
 403 F soixante-cinq
 404 P ha oui> / de REmise
 405 F vingt-cinq
 406 P vingt-cinq / donc on paie combien>
 407 F soixante-cinq
 408 F soixante-quinze
 409 P soixante-quinze (11s) quatre points / pour un tableau bien présenté /
 410 et les trois réponses justes (4s) qu'est-ce que vous avez encore trouvé
 411 à faire
 412 G oh là là / dès qu'on va se retourner on a trouvé quelque chose à faire
 413 P le prix payé / est-il proportionnel au prix affiché / justifiez la réponse
 414 / on pouvait la justifier par [sonnerie] des étapes de calcul / ou bien
 415 comme / tout tableau / en montrant / qu'il s'agissait / d'un tableau de
 416 proportionnalité / vous restez là / je donnerai la suite du barème
 417 demain / N*** quatorze et demi
 418 G c'est bien N***
 419 P Kh*** / seize / Y*** dix et demi
 420 G dix> c'est tout>
 421 Cl [rires]
 422 P Al*** / quinze
 423 G ça t'apprendra
 424 P J*** / dix-sept /// sortez // non / sortez pas / les chaises sur les tables
 425 s'il vous plaît

QUESTIONNAIRES

Questionnaire aux enseignants de FLS

Votre affectation sur un poste ENAF

1. Depuis combien d'années êtes-vous en charge de la classe d'accueil ? _____
 2. Étiez-vous volontaire pour occuper ce poste ? **OUI / NON**
 3. Sur quels critères avez-vous été recruté pour ce poste ? (volontariat, intérêt pour ces élèves, diplômes, certification, expériences, hasard des besoins)
-

Votre formation

4. Quels sont vos titres universitaires ?

5. Quelle est votre formation en FLE/FLS, même si cela n'a pas donné lieu à un diplôme ? (stages, cursus suivi sans passer les examens...)

6. Quelles étaient vos expériences dans le domaine du FLE/S avant d'occuper ce poste ?

7. Considérez-vous que votre formation initiale était adaptée à ce poste ? **OUI / NON**
8. L'Education nationale (PAF, CASNAV) vous propose-t-elle une formation continue ?
Si oui, pouvez-vous donner des exemples?

9. La jugez-vous satisfaisante ? _____
10. Avez-vous passé la certification complémentaire? **OUI / NON**
Si non, pourquoi? _____

Votre enseignement

11. Quels sont vos objectifs? Quels sont les besoins de ces élèves?
-
-

12. Selon vous, quelle langue devez-vous enseigner ? Sur quels aspects devez-vous insister? _____

13. Quels sont d'après vous les obstacles les plus importants dans votre enseignement?

Référentiels utilisés

13. Utilisez-vous des programmes pré-établis ou votre propre progression?

14. Utilisez-vous le livret *Le français langue seconde*? **OUI / NON**

Si oui, ce livret vous a-t-il aidé dans votre travail ? En quoi?

15. Y a-t-il un programme pour les élèves non francophones dans votre académie?

16. Utilisez-vous d'autres ressources pour savoir ce que vous devez enseigner?

17. Comment préparez-vous vos élèves au DELF scolaire ?

Méthodes

18. Quelle est votre approche favorite? _____

19. Quelles activités proposez vous et à quelle fréquence?

20. Les méthodes que vous utilisez vous ont été présentées durant:

votre formation initiale?

votre formation continue?

Matériel

21. Utilisez-vous un manuel de FLE/S ? Lequel ? Quel niveau?

Si oui, l'utilisez-vous dans son intégralité en suivant la progression des unités du livre ?

22. Quels autres documents/ouvrages utilisez-vous fréquemment pour compléter votre enseignement?

23. Les documents que vous proposez aux élèves sont :

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
- issus de l'Internet				
- élaborés par vous-même				
- élaborés avec vos collègues de FLS				
- issus de manuels				

Accueil proposé dans votre établissement

24. Comment est organisée la structure d'accueil ? Quel nom porte-t-elle?

25. Combien d'heures de cours spécialisées suivent les élèves ENAF ?

La langue maternelle des élèves

26. Utilisez-vous les langues d'origine des élèves en classe? Cela vous paraît-il possible?

27. Utilisez-vous la traduction? Pourquoi?

Les autres disciplines

28. Dans votre établissement, les matières autres que le français font-elles l'objet d'un cours spécifique pour les ENAF? Lesquelles? _____

29. D'après vous à qui revient la tâche de préparer les élèves aux enseignements des autres matières: à l'enseignant de FLS ou à l'enseignant de chaque matière?

Questionnaire aux enseignants des autres disciplines

Votre expérience

30. Quelle matière enseignez-vous? _____

31. Depuis combien d'années travaillez-vous dans un établissement qui accueille des élèves non francophones? _____

32. Pensez-vous que l'accueil et l'intégration de ces élèves constitue une charge de travail supplémentaire pour vous? _____

La langue des disciplines scolaires

33. Selon vous, qui doit se charger d'enseigner le français des disciplines scolaires (maths, EPS, histoire, sciences, etc.) aux élèves nouvellement arrivés?

les professeurs spécialisés.

les enseignants de chaque matière.

34. Parvenez-vous à différencier le travail pour les élèves ENAF.

Si oui, comment? _____

Si non, pourquoi? _____

L'offre de formation

35. L'Éducation Nationale (PAF, CASNAV) vous propose-t-elle des formations pour faire face à ces difficultés d'accueil des élèves non francophones? **OUI / NON**

36. Avez-vous déjà participé à l'un de ces stages? **OUI / NON**

Si oui, quel en était le thème? _____

37. Considérez-vous cette offre de formation suffisante? _____

L'aide aux élèves

Cochez les propositions qui vous semblent les plus adaptées pour aider les élèves non francophones dans vos cours :

- donner moins de travail (en quantité) ;
- ajouter des illustrations/cartes/schémas pour aider à la compréhension ;
- travailler le vocabulaire clé par exercices systématiques ;
- reformuler les consignes individuellement ;
- demander à un élève tuteur de l'aider ;
- demander à un élève de même langue maternelle de traduire le cours ;
- travailler individuellement sur les consignes du manuel de votre matière ;
- donner la parole à l'élève pour reformuler ce qu'il a compris ;
- reconstituer un texte découpé (au lieu de le rédiger, par ex.) ;
- permettre l'usage du dictionnaire bilingue.

La question de l'évaluation des ENAF

Choisissez parmi les propositions d'aide à l'évaluation celles qui vous semblent :¹

- A. possibles à mettre en place en classe.
- B. souhaitables mais trop difficiles à mettre en place dans vos conditions actuelles de travail.
- C. inadaptées.

- proposer un temps supplémentaire pour réaliser le contrôle ;
- diminuer le nombre d'items ;
- évaluer à l'oral ;
- compléter les réponses écrites par un entretien à l'oral avec l'élève ;
- lire les questions avec l'élève / reformuler ;
- donner les questions et les réponses à associer ;
- proposer un QCM, une carte/un schéma à compléter ;
- donner l'évaluation à l'avance pour la préparer ;
- donner les points si l'élève a écrit phonétiquement ;
- permettre à l'élève de faire le contrôle avec le cours et/ou le livre ;
- permettre l'utilisation du dictionnaire


¹ Ecrivez A, B ou C devant chaque phrase.

SUPPORTS UTILISÉS


Partie II - Chapitre 2

Lemeunier, V., de Abreu, S., Cardon, J., Le Gall, M.-H., Paroux, S. & Reboul, A. (2011). *Ligne directe. Méthode de français pour adolescents*. Niveau A2.1. Paris : Didier.

1^{er} DÉFI
J'ACCUEILLE UN NOUVEL ÉLÈVE AU COLLÈGE

JE COMPRENDS  **cahier p.58**

1 Pour répondre aux questions, j'observe les documents.




Portes ouvertes au collège Blaise Pascal
Samedi 7 mars 2010
de 9 heures à 17 heures


Venez :


- > rencontrer notre équipe pédagogique
- > visiter nos locaux
- > découvrir les options que nous proposons

Collège Blaise Pascal
57, rue Blaise Pascal
37 000 Tours
college@blaise_pascal.fr

1

 1. Qu'est-ce que c'est ?
2. Qu'est-ce qu'on voit sur la photo ?
3. À qui s'adresse ce document ?

 1. Qu'est-ce que c'est ?
2. À quoi sert ce document ?
3. Quel va être le sujet du document sonore ?



2

2 Et maintenant, je prends mon cahier.

40

1^{ER} DÉFI : J'ACCUEILLE UN NOUVEL ÉLÈVE AU COLLÈGE

Je comprends

Pour signaler les erreurs commises sur le site de l'école :

- je lis et j'écoute les documents p. 40 ;
- j'entoure les erreurs sur les pages du site de l'école ;
- j'indique les corrections à apporter.

http://www.college-bp.fr

Bienvenue sur notre site

Accueil **Agenda** Vie scolaire

Le samedi 17 mars 2010, de 9 h à 16 h,
le collège organise une journée « portes ouvertes ».

Vous rencontrerez les anciens élèves.
Vous visiterez nos locaux.
Vous découvrirez les options que nous proposons.

[Nous contacter](#)

http://www.college-bp.fr

Bienvenue sur notre site

Accueil Agenda **Vie scolaire**

Quelques règles à respecter dans notre établissement :

Les élèves peuvent sortir du collège sans autorisation des parents.
En cas de retard, les élèves doivent aller chercher un billet dans le bureau du Directeur.
L'accès au bureau du CPE est interdit aux élèves.

Les différents espaces dans notre établissement

La permanence est située en face du CDI, les élèves peuvent y faire leurs devoirs.

Le CDI est ouvert toute la journée. Notez qu'il est possible d'emprunter 5 livres par semaine.

La cantine est ouverte aux élèves de 12 h 30 à 14h.

Le foyer, la salle d'arts plastiques et la salle de musique sont accessibles aux élèves avec l'autorisation des professeurs.

[Nous contacter](#)

Je découvre la langue

Transcription : doc. 2, p. 40

LE DIRECTEUR DU COLLÈGE : Bonjour et bienvenue au collège Blaise Pascal. Nous allons commencer la visite. Alors, vous avez ici la loge du gardien. Il surveille les entrées et les sorties. Sachez qu'il est défendu aux élèves de sortir sans autorisation des parents. Quand un élève est en retard le matin, c'est-à-dire quand il arrive après 8 heures, il doit aller chercher un billet de retard dans le bureau du conseiller d'éducation qui se trouve ici. Ensuite vous avez mon bureau, le secrétariat et, au fond, la salle des professeurs qui est interdite aux élèves. Je vous emmène maintenant dans le bâtiment principal. Vous avez ici toutes les salles de cours. Au fond du bâtiment, c'est l'infirmerie. Ensuite, vous avez les salles d'arts plastiques, de

musique et le foyer qui sont isolées des autres salles de cours. Les élèves ont le droit d'y accéder en dehors des cours avec l'autorisation du CPE. Au bout du couloir, se trouvent la salle multimédia et le centre de documentation et d'orientation autrement dit le CDI. Ces salles sont ouvertes toute la journée et les élèves peuvent y travailler. Pour emprunter des livres du CDI, il faut juste s'inscrire. Les élèves ont la possibilité d'emprunter 3 livres par semaine. Vous avez, enfin, la cantine. Elle est ouverte pour le déjeuner, de midi à 14 heures. Les élèves ne peuvent pas y accéder en dehors de ces horaires. Voilà, nous avons fait le tour de l'établissement, est-ce que vous avez des questions ?

1 Pour découvrir la langue, je relève dans le document d'autres exemples pour :

Doc. 2	
exprimer l'interdiction	→ Il est défendu aux élèves de sortir.
exprimer l'obligation	→ Il faut juste s'inscrire.
exprimer la possibilité	→ Les élèves peuvent y travailler.
éviter les répétitions	→ Les élèves ont le droit d'y accéder...

2^E DÉFI : JE RACONTE UN INCIDENT

Je découvre la langue

Transcription : doc. 1, p. 42

LA CONSEILLÈRE D'ÉDUCATION : Alors qu'est-ce qui s'est passé avec Léa, ce matin ? Je suis sûre que vous savez quelque chose que je ne sais pas. Racontez-moi !

LOUISE : Tout ?

LA CONSEILLÈRE D'ÉDUCATION : Tout !

LOUISE : Et bien, Léa est arrivée en retard ce matin, vers 8 h 50, je crois.

CARLOS : Mais non, elle n'est pas arrivée à 8 h 50, elle est arrivée beaucoup plus tôt vers 8 h 35.

LA CONSEILLÈRE D'ÉDUCATION : C'est bizarre Léa n'est jamais en retard d'habitude. Enfin passons, qu'est-ce qui s'est passé ensuite ?

CARLOS : Léa s'est assise au dernier rang et n'a pas sorti ses affaires.

LOUISE : Mais si elle les a sorties.

LA CONSEILLÈRE D'ÉDUCATION : Bon d'accord, et après ?

CARLOS : Après, elle a commencé à pousser des petits cris, comme des aboiements.

LOUISE : Mais non ce n'est pas vrai, elle a éternué.

LA CONSEILLÈRE D'ÉDUCATION : Louise vous feriez mieux de dire la vérité.

LOUISE : Bon d'accord c'est vrai elle a aboyé.

LA CONSEILLÈRE D'ÉDUCATION : Et ensuite ?

CARLOS : Monsieur Madelle s'est retourné, il nous a tous regardés l'air étonné. Léa a rougi et n'a rien dit. Mais quelques minutes plus tard elle a recommencé à aboyer, tout le monde a ri. Alors M. Madelle s'est fâché et il l'a punie. Il lui a dit de sortir de la classe.

LA CONSEILLÈRE D'ÉDUCATION : Qu'est-ce qui a bien pu lui prendre ? Vous savez vous ?

CARLOS : Non, non, on n'en sait rien, elle n'a parlé à personne.

LA CONSEILLÈRE D'ÉDUCATION : Vous êtes bien sûr ?

1 Pour découvrir la langue, je trouve dans les documents d'autres exemples pour :


Doc. 1	
raconter des faits passés	<p>→ Léa est arrivée en retard ce matin.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
nie des faits passés	<p>→ Mais non, elle n'est pas arrivée à 8 h 50.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>


SÉQUENCE


En classe, ton professeur dit...


1 Écoute ces phrases, fais-les correspondre aux photos :


- Ouvrez vos livres/Fermez vos livres.
- Cachez le dialogue.
- Écoutez.
- Répétez.
- Travaillez avec votre voisin.

A 

B 

C 

D 

E 

2 Écoute à nouveau et mime.

onze 11

En classe



1 Félix prépare son sac pour partir au collège. Quels objets il prend ?
Écoute, regarde le dessin et retrouve-les :



2 Écoute les phrases et fais-les correspondre aux photos :

A



- 1 Travaillez seul.
- 2 Faites l'exercice.
- 3 Lisez.
- 4 Jouez.
- 5 Chantez.
- 6 Écrivez.

D



C



B



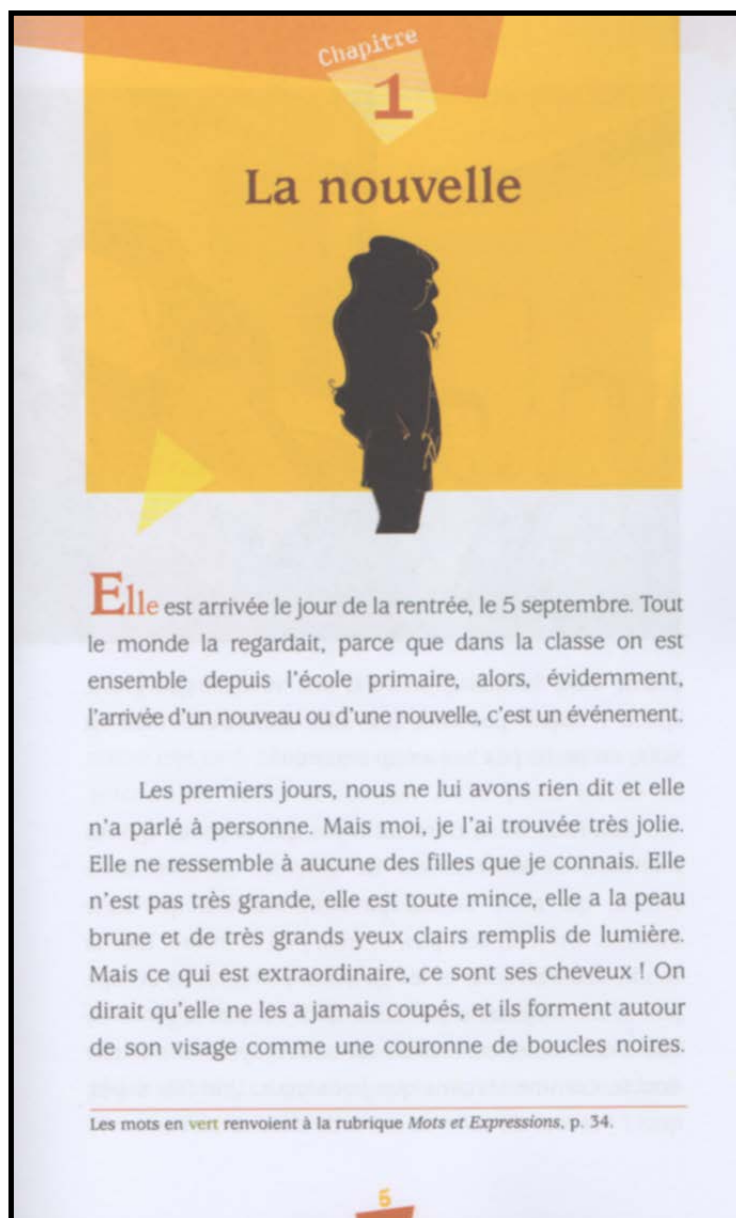
E



F

GRAMMAIRE L'IMPÉRATIF

Pour demander de faire quelque chose, on utilise le verbe sans *vous* : c'est l'**impératif**.
Écoutez ! Répétez !





J'aime aussi beaucoup sa voix, une voix un peu grave, qu'on n'attend pas chez une fille aussi frêle. Mais sa voix, on ne l'a pas beaucoup entendue.

Les filles de la classe, il n'y a que la mode qui les intéresse, et les histoires de garçons. Mélanie aime Benoît, qui aime Sonia, qui aime Nicolas, qui aime Mélanie. On n'en sort pas, et moi, j'en ai marre. Elle, la mode, elle l'invente, et les garçons, elle ne s'en occupe pas. Elle a toujours ses affaires, ce n'est pas le genre de fille à demander sans cesse un taille-crayon, une feuille double, comme certains que je connais. Une fille super, quoi ! J'ai tout de suite eu envie de devenir son ami.

frCla/23092011 - *Chichois et les copains du globe* de Nicole Ciravégna

Pendant le déjeuner, je raconte à mémé Za tout ce qui s'est passé en classe, enfin presque tout. Elle aime ça. Elle appelle ma classe : le globe. Elle me demande :

- Alors, ce matin, comment il a tourné ton globe ?

Et je vais vous dire pourquoi elle l'appelle le globe. Parce que dans ma classe, il y a trois Algériens, un Lyonnais, un Martiniquais, un Arménien, une Parisienne, un Turc, un Espagnol, trois Algériennes, une Portugaise, trois Corses, un Vietnamien, trois Marseillais, une Grecque, un Chinois, trois Marseillaises et un Italien. Ils ont tous des noms splendides et mémé Za me les fait souvent répéter en disant : « Ah ! je fais le tour du monde ! »

Chichois et les copains du globe,
de Nicole Ciravégna,
éd. Pocket jeunesse.

Compréhension

1. **Combien y a-t-il d'élèves dans la classe de Chichois ?**

2. **Classe les élèves de la classe de Chichois en fonction de leurs nationalités :**

Les étrangers	Les français

3. Classe par genre les élèves de la classe de Chichoïis selon leur origine et complète le tableau.

Les filles	Les garçons

Grammaire

4. Complète :

- a. Paco vient d'Espagne ; il est
Sa sœur Carmen est elle aussi.
- b. Tadek vient de Pologne ; il est
Sa sœur Natalia est, elle aussi.
- c. Samira vient d'Algérie ; elle est
Son frère Sofien est, lui aussi.
- d. Stella vient de Roumanie ; elle est.....
Son frère est lui aussi.
- e. Jorgen vient de Suède ; il est
Sa sœur est..... elle aussi.
- f. Vladimir vient de Russie ; il est.....
Sa sœur Tatiana est..... elle aussi.
- g. Noriko vient du Japon ; elle est.....
Son frère est..... lui aussi.

Louissette



- 1 Je n'étais pas content quand maman m'a dit qu'une de ses amies viendrait prendre le thé avec sa petite fille. Moi, je n'aime pas les filles. C'est bête, ça ne sait pas jouer à autre chose qu'à la poupée et à la marchande et ça pleure tout le temps. Bien sûr, moi aussi je pleure quelquefois, mais c'est pour des choses graves, comme la fois où le vase du salon s'est cassé et papa m'a grondé et ce n'était pas juste parce que je ne l'avais pas fait exprès et puis ce vase il était très laid et je sais bien que papa n'aime pas que je joue à la balle dans la maison, mais dehors il pleuvait.
- 2 « Tu seras bien gentil avec Louissette, m'a dit maman, c'est une charmante petite fille et je veux que tu lui montres que tu es bien élevé. »
- 3 Quand maman veut montrer que je suis bien élevé, elle m'habille avec le costume bleu et la chemise blanche et j'ai l'air d'un guignol. Moi j'ai dit à

85

m'a donné une gifle. J'avais bien envie de me mettre à pleurer, mais je me suis retenu, parce que maman voulait que je sois bien élevé, alors, j'ai tiré une des nattes de Louissette et elle m'a donné un coup de pied à la cheville.



- 5 Là, il a fallu quand même que je fasse « ouille, ouille » parce que ça faisait mal. J'allais lui donner une gifle, quand Louissette a changé de conversation, elle m'a dit : « Alors, ces jouets, tu me les montres ? » J'allais lui dire que c'était des jouets de garçon, quand elle a vu mon ours en peluche, celui que j'avais rasé à moitié une fois avec le rasoir de papa. Je l'avais rasé à moitié seulement, parce que le rasoir de papa n'avait pas tenu le coup. « Tu joues à la poupée ? » elle m'a demandé Louissette, et puis elle s'est mise à rire. J'allais lui tirer une natte et Louissette levait la main pour me la mettre sur la figure, quand la porte s'est ouverte et nos deux mamans sont entrées. « Alors, les enfants, a dit maman, vous vous amusez bien ? » « Oh ! oui,

87

maman que j'aimerais mieux aller avec les copains au cinéma voir un film de cow-boys, mais maman elle m'a fait des yeux comme quand elle n'a pas envie de rigoler.

- 4 « Et je te prie de ne pas être brutal avec cette petite fille, sinon, tu auras affaire à moi, a dit maman, compris ? » À quatre heures, l'amie de maman est venue avec sa petite fille. L'amie de maman m'a embrassé, elle m'a dit, comme tout le monde, que j'étais un grand garçon, elle m'a dit aussi : « Voilà Louissette. » Louissette et moi, on s'est regardés. Elle avait des cheveux jaunes, avec des nattes, des yeux bleus, un nez et une robe rouges. On s'est donné les doigts, très vite. Maman a servi le thé, et ça, c'était très bien, parce que, quand il y a du monde pour le thé, il y a des gâteaux au chocolat et on peut en reprendre deux fois. Pendant le goûter, Louissette et moi on n'a rien dit. On a mangé et on ne s'est pas regardés. Quand on a eu fini, maman a dit : « Maintenant, les enfants, allez vous amuser. Nicolas, emmène Louissette dans ta chambre et montre-lui tes beaux jouets. » Maman elle a dit ça avec un grand sourire, mais en même temps elle m'a fait des yeux, ceux avec lesquels il vaut mieux ne pas rigoler. Louissette et moi on est allés dans ma chambre, et là, je ne savais pas quoi lui dire. C'est Louissette qui a dit, elle a dit : « Tu as l'air d'un singe. » Ça ne m'a pas plu, ça, alors je lui ai répondu : « Et toi, tu n'es qu'une fille ! » et elle

86

- madame ! » a dit Louissette avec des yeux tout ouverts et puis elle a fait bouger ses paupières très vite et maman l'a embrassée en disant : « Adorable, elle est adorable ! C'est un vrai petit poussin ! » et Louissette travaillait dur avec les paupières. « Montre tes beaux livres d'images à Louissette », m'a dit ma maman, et l'autre maman a dit que nous étions deux petits poussins et elles sont parties.
- 6 Moi, j'ai sorti mes livres du placard et je les ai donnés à Louissette, mais elle ne les a pas regardés et elle les a jetés par terre, même celui où il y a des tas d'Indiens et qui est terrible : « Ça ne m'intéresse pas tes livres, elle m'a dit, Louissette, t'as pas quelque chose de plus rigolo ? » et puis elle a regardé dans le placard et elle a vu mon avion, le chouette, celui qui a un élastique, qui est rouge et qui vole. « Laisse ça, j'ai dit, c'est pas pour les filles, c'est mon avion ! » et j'ai essayé de le reprendre, mais Louissette s'est écartée. « Je suis l'invitée, elle a dit, j'ai le droit de jouer avec tous tes jouets, et si tu n'es pas d'accord, j'appelle ma maman et on verra qui a raison ! » Moi, je ne savais pas quoi faire, je ne voulais pas qu'elle le casse, mon avion, mais je n'avais pas envie qu'elle appelle sa maman, parce que ça ferait des histoires. Pendant que j'étais là, à penser, Louissette a fait tourner l'hélice pour remonter l'élastique et puis elle a lâché l'avion. Elle l'a lâché par la fenêtre de ma chambre qui était ouverte, et l'avion est parti. « Regarde ce que tu as

88

fait, j'ai crié. Mon avion est perdu ! » et je me suis mis à pleurer. « Il n'est pas perdu, ton avion, bêta, m'a dit Louissette, regarde, il est tombé dans le jardin, on n'a qu'à aller le chercher. »



7 Nous sommes descendus dans le salon et j'ai demandé à maman si on pouvait sortir jouer dans le jardin et maman a dit qu'il faisait trop froid, mais Louissette a fait le coup des paupières et elle a dit qu'elle voulait voir les jolies fleurs. Alors, ma maman a dit qu'elle était un adorable poussin et elle a dit de bien nous couvrir pour sortir. Il faudra que j'apprenne, pour les paupières, ça a l'air de marcher drôlement, ce truc !

89

9 Là, elle m'a fait rire, Louissette, et puis, elle a pris de l'élan et, boum ! un shoot terrible ! La balle, je n'ai pas pu l'arrêter, elle a cassé la vitre de la fenêtre du garage.

10 Les mamans sont sorties de la maison en courant. Ma maman a vu la fenêtre du garage et elle a compris tout de suite. « Nicolas ! elle m'a dit, au lieu de jouer à des jeux brutaux, tu ferais mieux de t'occuper de tes invités, surtout quand ils sont aussi gentils que Louissette ! » Moi, j'ai regardé Louissette, elle était plus loin, dans le jardin, en train de sentir les bégonias.



8 Dans le jardin, j'ai ramassé l'avion, qui n'avait rien, heureusement, et Louissette m'a dit : « Qu'est-ce qu'on fait ? » « Je ne sais pas, moi, je lui ai dit, tu voulais voir les fleurs, regarde-les, il y en a des tas par là. » Mais Louissette m'a dit qu'elle s'en moquait de mes fleurs et qu'elles étaient minables. J'avais bien envie de lui taper sur le nez, à Louissette, mais je n'ai pas osé, parce que la fenêtre du salon donne sur le jardin, et dans le salon il y avait les mamans. « Je n'ai pas de jouets, ici, sauf le ballon de football, dans le garage. » Louissette m'a dit que ça, c'était une bonne idée. On est allés chercher le ballon et moi j'étais très embêté, j'avais peur que les copains me voient jouer avec une fille. « Tu te mets entre les arbres, m'a dit Louissette, et tu essaies d'arrêter le ballon. »



11 Le soir, j'ai été privé de dessert, mais ça ne fait rien, elle est chouette, Louissette, et quand on sera grands, on se mariera.

12 Elle a un shoot terrible !



Chapitre 10 : « Louisette »

I. Après une première lecture du texte, réponds aux questions par des phrases.

1. Où se passe le récit de ce chapitre ?

2. Quand se passe l'action ?

3. Qui sont les personnages ?

4. Quel est l'événement important de ce chapitre ?

II. Relis le texte et fais les exercices suivants.

1. Pourquoi Nicolas n'aime-t-il pas les filles ?

2. Comment sa maman l'habille-t-elle pour la venue d'une de ses amies ?

Avec un costume blanc et une chemise bleue	Avec un costume bleu et une chemise verte	Avec un costume bleu et une chemise blanche	Avec un costume blanc et une chemise verte	Avec un costume bleu et une chemise bleue
---	--	--	---	--

3. Pourquoi l'habille-t-elle ainsi ?

Pourquoi Nicolas aime-t-il quand il y a du monde pour le thé ?

Il aime discuter avec des adultes.

Il peut reprendre deux fois des gâteaux au chocolat.

Il aime être bien habillé.

4. Comment la maman de Nicolas lui montre-t-elle qu'il doit être sage ?

En pointant l'index. En croisant les bras. En lui faisant les gros yeux.

5. De quel jouet de Nicolas Louisette se moque-t-elle ? Pourquoi ?

6. Comment Louisette arrive-t-elle à convaincre la maman de Nicolas de les laisser sortir dans le jardin ?

7. Pourquoi Nicolas est-il gêné de jouer au ballon avec Louisette ?

8. Quelle astuce Louisette utilise-t-elle pour ne pas être rendue responsable de la vitre cassée du garage ?

9. Pourquoi Nicolas n'a-t-il pas dit que c'était Louisette qui avait cassé la vitre du garage ?

frClord/3/14112011 - *La vendetta* de H. de Balzac (1830), partie I

En 1800, vers la fin du mois d'octobre, un étranger, suivi d'une femme et d'une petite fille, arriva devant les Tuileries à Paris, et se tint assez longtemps auprès des décombres d'une maison récemment démolie, à l'endroit où s'élève aujourd'hui l'aile commencée qui devait unir le château de Catherine de Médicis au Louvre des Valois.

Il resta là, debout, les bras croisés, la tête inclinée et la relevait parfois pour regarder alternativement le palais consulaire, et sa femme assise auprès de lui sur une pierre.

Quoique l'inconnue parût ne s'occuper que de la petite fille âgée de neuf à dix ans dont les longs cheveux noirs étaient comme un amusement entre ses mains, elle ne perdait aucun des regards que lui adressait son compagnon. Un même sentiment, autre que l'amour, unissait ces deux êtres, et animait d'une même inquiétude leurs mouvements et leurs pensées. La misère est peut-être le plus puissant de tous les liens.

Cette petite fille semblait être le dernier fruit de leur union. L'étranger avait une de ces têtes abondantes en cheveux, larges et graves, qui se sont souvent offertes au pinceau des Carraches. Ces cheveux si noirs étaient mélangés d'une grande quantité de cheveux blancs. Quoique nobles et fiers, ses traits avaient un ton de dureté qui les gâtait. Malgré sa force et sa taille droite, il paraissait avoir plus de soixante ans. Ses vêtements délabrés annonçaient qu'il venait d'un pays étranger.

Quoique la figure jadis belle et alors flétrie de la femme trahît une tristesse profonde, quand son mari la regardait elle s'efforçait de sourire en affectant une contenance calme. La petite fille restait debout, malgré la fatigue dont les marques frappaient son jeune visage hâlé par le soleil. Elle avait une tournure italienne, de grands yeux noirs sous des sourcils bien arqués ; une noblesse native, une grâce vraie.

Plus d'un passant se sentait ému au seul aspect de ce groupe dont les personnages ne faisaient aucun effort pour cacher un désespoir aussi profond que l'expression en était

simple ; mais la source de cette fugitive obligeance qui distingue les Parisiens se tarissait promptement. Aussitôt que l'inconnu se croyait l'objet de l'attention de quelque oisif, il le regardait d'un air si farouche, que le flâneur le plus intrépide hâtait le pas comme s'il eût marché sur un serpent.

Après être demeuré long-temps indécis, tout à coup le grand étranger passa la main sur son front, il en chassa, pour ainsi dire, les pensées qui l'avaient sillonné de rides, et prit sans doute un parti désespéré. Après avoir jeté un regard perçant sur sa femme et sur sa fille, il tira de sa veste un long poignard, le tendit à sa compagne, et lui dit en italien : — Je vais voir si les Bonaparte se souviennent de nous.

Et il marcha d'un pas lent et assuré vers l'entrée du palais, où il fut naturellement arrêté par un soldat de la garde consulaire avec lequel il ne put long-temps discuter. En s'apercevant de l'obstination de l'inconnu, la sentinelle lui présenta sa baïonnette en manière d'*ultimatum*. Le hasard voulut que l'on vînt en ce moment relever le soldat de sa faction, et le caporal indiqua fort obligeamment à l'étranger l'endroit où se tenait le commandant du poste.

— Faites savoir à Bonaparte que Bartholoméo di Piombo voudrait lui parler, dit l'Italien au capitaine de service.

**Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.
J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.**

**Je marcherai les yeux fixés sur mes pensées,
Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,
Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,
Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit.**

**Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,
Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur,
Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe
Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur.**

Les Contemplations (1856)

hgCla/03062013 - Les grandes métropoles : New York

ENAF

Géographie - Leçon Habiter la ville Aide du livre page 263+ logiciel google earth

Exemple n°2 : la ville de New York, une ville d'Amérique du Nord.



Photographie du centre de New York



1. Comment sont les immeubles (bâtiments) que tu vois ?

.....

2. Quel nom donne-t-on à ce quartier (en français et en anglais) ?

.....

Le quartier de Harlem à New York

3. Quelle différence ces immeubles ont-ils avec ceux de la première photographie ?

.....

4. Ce quartier s'appelle un **ghetto**. Est-ce un quartier :

Riche ?	
Pauvre ?	





5. Les banlieues : ce sont de grands endroits autour de la ville. On y trouve :

.....

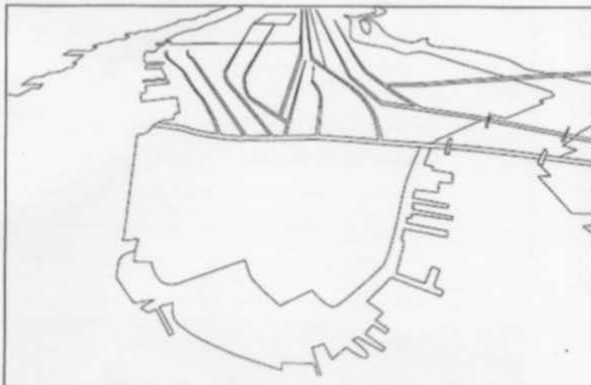
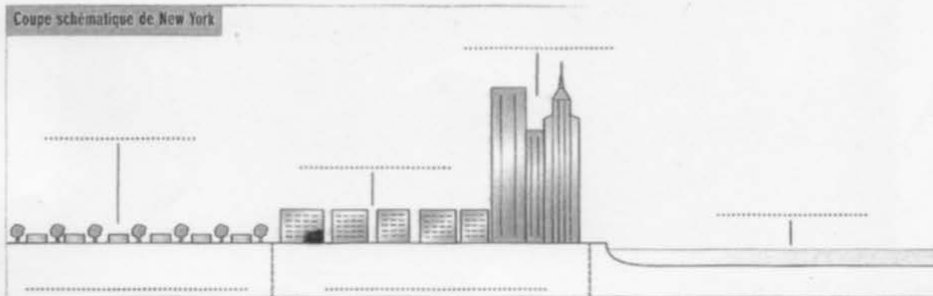
.....

.....

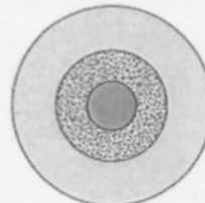
.....




.....

Complète le dessin ci-dessous avec les mots appris dans l'exercice



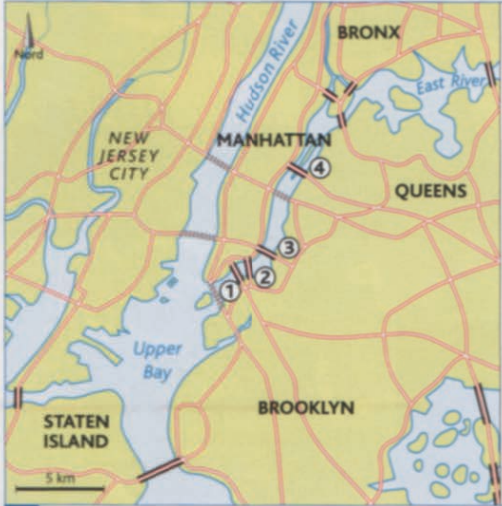
Organisation de l'espace d'une ville américaine



-  quartier des affaires (gratte-ciel)
-  ghettos
-  banlieue très étendue (lotissements de maisons)

ÉTUDE DE CAS New York

New York est la ville la plus peuplée des États-Unis et la métropole la plus puissante du monde. Elle englobe de multiples quartiers. Manhattan, le **CBD** de New York, est reconnaissable à ses nombreux gratte-ciel. Les quartiers proches du centre, habités par des minorités pauvres, sont parfois des **ghettos**. Mais, aujourd'hui, certains sont rénovés et des populations plus riches s'y installent.



BRONX quartier de la ville de New York

— principaux axes routiers

⋯ tunnel

== pont

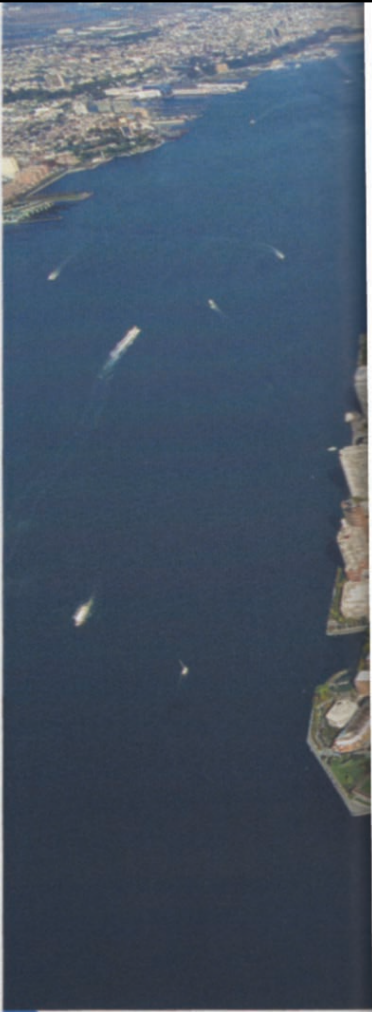
① pont de Brooklyn

② pont de Manhattan


③ pont de Williamsburg

④ pont de Queensboro

1 Les grands axes de circulation de New York.



3 Le CBD de Manhattan.



centre de New York

▭ CBD, paysage de gratte-ciel

fonctions

▭ financière

▭ politique

▭ culturelle (arts et loisirs)

habitat

▭ quartier populaire, ghettos des minorités

▭ quartier rénové

2 Manhattan, cœur de la puissance de New York.

Vocabulaire

CBD (un) : *Central Business District*. Quartier des affaires situé au centre d'une ville américaine. Il se caractérise par ses nombreux gratte-ciel.

ghetto (un) : quartier délabré où sont concentrées les populations les plus pauvres.

262



4 New York entre richesse et pauvreté

Les établissements financiers, les assurances et les grandes compagnies internationales occupent les gratte-ciel de Manhattan. Ils font de New York un centre majeur des décisions mondiales. C'est aussi un grand lieu touristique avec 43 millions de visiteurs chaque année.

Pourtant, New York compte aussi des habitants très défavorisés. Un New-Yorkais sur cinq appartient à la catégorie des pauvres, constituée principalement d'Hispaniques, de Noirs, d'enfants et de mères célibataires vivant le plus souvent dans des ghettos. Mais des projets de réhabilitation existent, comme dans le Bronx.

D'après la Revue d'urbanisme, septembre-octobre 2006.

Questions

Trouver des informations dans un document

1. **Doc. 3** Décrivez les bâtiments visibles au premier plan.

Mettre en relation les documents

2. **Doc. 2 et 4** Trouvez une phrase (doc. 4) et deux lieux (doc. 2) montrant le rôle mondial de New York.

Compléter un tableau

3. **Doc. 1, 2 et 3** Recopiez le tableau et complétez-le.

N° sur le doc. 3	Nom	Carte utilisée
1	Bourse de Wall Street	Doc. n°...
2	Doc. n° 1
3	Doc. n°...
4	Empire State Building	Doc. n°...
5	Central Park	Doc. n°...

hgCla/29052012 - Les domaines

DOMAINE	CLIMAT	VEGETATION	PAYSAGE	REGIONS DU MONDE
TEMPERE				
TROPICAL				
DESERTIQUE				
POLAIRE				
MONTAGNARD				

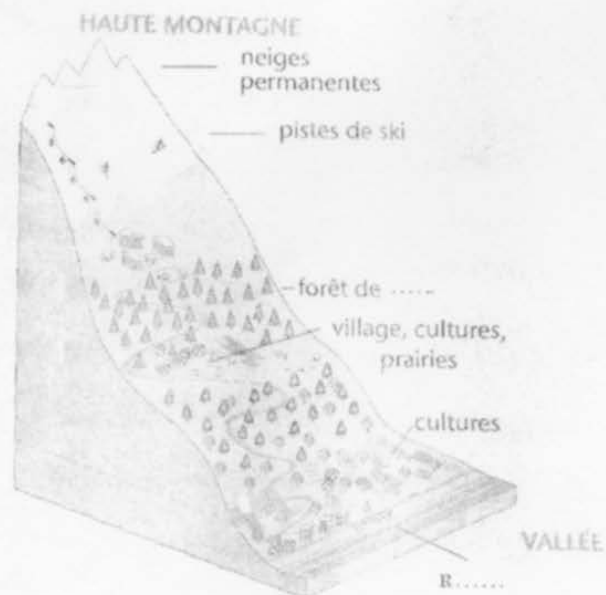
LE DOMAINE MONTAGNARD

Le domaine montagnard se trouve en altitude. Cela veut dire, qu'il est très éloigné du niveau de la mer (niveau 0).



Il neige beaucoup en hiver dans un paysage de montagne. Entre les montagnes, on trouve les vallées. C'est dans les vallées qu'on trouve des forêts. Il y a dans ces forêts beaucoup de sapins.

Au sommet de la montagne, il n'y a pas de végétation, mais des neiges permanentes.



hgCla/05062012 - La Villa Kérylos

COMPRENDRE LA VILLA KERYLOS

I. RETROUVER UN CADRE



Photographie prise sur le site www.net-provence.com

La villa Kérylos se trouve à Beaulieu-sur-Mer . C'est une construction du début du Xxe siècle. Elle tente de retrouver une cadre de vie grecque. Le cadre, cela peut être de nombreuses choses. Cela peut être le paysage, la végétation.

1. Explique pourquoi le paysage de Beaulieu-sur-Mer ressemble à un paysage grec :

.....
.....
.....

2. Comment apparaît la végétation dans ce paysage ?

.....
.....
.....

Résumé :

II. RETROUVER UNE ARCHITECTURE



Photographie prise sur le site www.net-provence.com

La villa Kérylos tente de reproduire une architecture grecque. Cette photographie nous montre un péristyle. Chez les Grecs, un péristyle est une vaste cour intérieure.

1. Qu'est-ce que l'architecture ?

.....
.....

2. Quel élément permet de soutenir le péristyle ?

.....

3. Dans quel monument étudié en classe trouve-t-on ces éléments ?

.....

4. A quoi sert le péristyle dans le décor d'une maison grecque ?

.....

.....

.....

Résumé :

hgClord/4/05022012 - *El tres de mayo de 1808 en Madrid*, Francisco Goya



4

La fin des empires coloniaux

► Dans quelles conditions les colonies accèdent-elles à l'indépendance ?

A L'affaiblissement des puissances européennes

1. Dès l'entre-deux-guerres, des revendications en faveur de l'autonomie ou de l'indépendance s'expriment dans les pays colonisés. Après 1945, épuisées par la guerre, les grandes puissances coloniales (France, Royaume-Uni) ont perdu leur prestige : le processus de décolonisation débute.

2. Par ailleurs, les États-Unis et l'URSS, à la recherche d'alliés, s'opposent au colonialisme (doc. 1). C'est aussi le cas de l'ONU qui soutient les indépendances au nom du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes.

3. Enfin, dans les colonies, les élites locales, souvent formées selon les grands principes de liberté et d'égalité, sont bien décidées à faire appliquer ces valeurs dans leurs propres pays.

B La première vague d'indépendances en Asie

1. Dès 1947, le Royaume-Uni accorde son indépendance à l'Inde. L'Union indienne et le Pakistan voient le jour dans de sanglants affrontements entre hindous et musulmans (voir pp. 196-197). L'Indonésie proclame son indépendance en 1945. Celle-ci est définitivement reconnue par les Pays-Bas en 1949 après une courte guerre (doc. 3).

2. En Indochine, la France s'oppose à l'indépendance proclamée en 1945 par le communiste Hô Chi Minh. Après une longue guerre (1946-1954) qui se termine par la défaite de Dien Bien Phu, la France accepte l'indépendance (doc. 2).

C La décolonisation de l'Afrique

1. La décolonisation y est souvent pacifique. En Tunisie (doc. 5) et au Maroc, la France reconnaît l'indépendance en 1956. Au Sud du Sahara, elle accorde l'autonomie puis l'indépendance à l'ensemble de ses colonies en 1960. Le Royaume-Uni agit de la même manière dans la plupart de ses colonies africaines.

2. La décolonisation peut aussi être violente. En Algérie, la France s'enlise dans une guerre entre 1954 et 1962 (voir pp. 298-299). De même, le Portugal ne renonce en 1975 à l'Angola et au Mozambique qu'au terme de conflits meurtriers (doc. 4). Enfin, la dernière décolonisation africaine concerne l'Afrique du Sud où, en 1994, l'apartheid qui légalisait la domination de la minorité blanche sur la majorité noire est abandonné.

VOCABULAIRE

Apartheid : en Afrique du Sud, politique qui, de 1948 à 1994, sépare la population blanche de la population noire et prive cette dernière du droit de vote.

Autonomie : pour un pays colonisé, possibilité de prendre des décisions dans certains domaines.

Colonialisme : ensemble des moyens et des idées qui justifient la domination d'un État par un autre.

Décolonisation : processus par lequel les colonies accèdent à l'indépendance.

Indépendance : situation d'un État libre de mener les politiques nécessaires à son fonctionnement et à son développement.

1 Les États-Unis contre le colonialisme

« Nous avons de bonnes raisons de souhaiter maintenir l'unité avec nos alliés occidentaux, mais nous n'avons pas oublié que nous fûmes la première colonie à arracher l'indépendance. Et nous n'avons donné de chèque en blanc à aucune puissance coloniale. Il n'y a pas le moindre doute dans notre conviction que la transition normale du statut colonial à l'autonomie doit être menée à une complète réalisation. »

D'après la déclaration du secrétaire d'État américain John Foster Dulles, 1953.



2 Le rejet de la France en Indochine (1945).



3 Les portraits des gouverneurs néerlandais sont décrochés du palais de Jakarta (Indonésie, 1949).



4 Timbre angolais célébrant l'indépendance (1975).

5 Une indépendance négociée : la Tunisie

« Les deux gouvernements reconnaissent que le développement harmonieux et pacifique des rapports franco-tunisins permet l'accession à la complète souveraineté sans souffrances et sans heurts. Ils affirment leur conviction qu'en fondant leurs rapports sur le respect mutuel et entier de leurs souverainetés, dans l'indépendance et dans l'égalité des deux États, la France et la Tunisie renforcent la solidarité qui les unit. En conséquence : la France reconnaît solennellement l'indépendance de la Tunisie (...), la France et la Tunisie conviennent de définir ou compléter les modalités d'une interdépendance librement réalisée entre les deux pays en organisant leur coopération dans les domaines où leurs intérêts sont communs (...). »

D'après le protocole d'accord franco-tunisien de mars 1956.

QUESTIONS

Relever des informations

DOC.1 1. Quelle est la position des États-Unis à propos de la décolonisation ? Pour quelles raisons ?

DOC.2 2. Quels sont les moyens utilisés par cette affiche pour montrer le désir d'indépendance ? 3. Comment cette affiche montre-t-elle que l'indépendance ne peut s'obtenir que par un conflit ?

DOC.3 4. Décrivez cette image. De quoi le décrochage de ce portrait est-il le symbole ?

DOC.4 5. Montrez que ce document illustre une décolonisation violente en Angola.

DOC.5 6. Quelle est la phrase du texte montrant que l'indépen-

dance de la Tunisie est pacifique ? 7. La décolonisation signifie-t-elle la fin des relations entre la France et la Tunisie ?

Mettre en relation les documents

DOC.4 et 5 8. Montrez que ces documents témoignent de la diversité de la décolonisation en Afrique.

Rédiger

9. À l'aide des informations tirées des documents et de vos connaissances, rédigez un paragraphe argumenté d'une vingtaine de lignes dans lequel vous montrerez que les colonies obtiennent leur indépendance dans des conditions variées (donnez des exemples en Asie et en Afrique).

1947 : l'Inde accède à l'indépendance

► Quelles sont les particularités de l'indépendance de l'Inde ?

- En Inde, la volonté d'indépendance est ancienne. Dès la fin du XIX^e siècle, le parti du Congrès la revendique. Dans les années 1920-1930, ces revendications sont portées par des hommes qui ont été formés dans la métropole britannique, comme Nehru et Gandhi.
- Ces derniers multiplient les actions contre le Royaume-Uni. Soucieux de rester en bons termes avec ses colonies, celui-ci accepte, dès 1945, le principe de la décolonisation. L'indépendance est acquise en 1947, mais des tensions entre les communautés musulmane et hindoue compliquent la situation.
- Ces tensions conduisent à une sanglante guerre civile. En juin 1947, ce sont ainsi deux États distincts qui voient le jour : l'Union indienne, dont la majorité de la population est hindoue, et le Pakistan, à majorité musulmane, divisé en deux territoires éloignés.

2 La résolution « *Quit India* » (« Quittez l'Inde »)

« Le Comité du Congrès pense (...) que la domination anglaise en Inde doit cesser aussi vite que possible, à la fois pour le salut de l'Inde et pour la cause défendue par les Nations unies. La puissance de cette domination est avilissante, affaiblit l'Inde et la rend de moins en moins capable de se défendre d'abord et de défendre ensuite la cause de la liberté. (...) L'Inde, cette victime type de l'impérialisme moderne, est devenue le noeud de l'affaire, car c'est sur la libération de l'Inde que l'on jugera l'Angleterre et les Nations unies, et que les peuples d'Asie et d'Afrique trouveront source d'enthousiasme et d'espoir. »

D'après la résolution « *Quit India* » du parti du Congrès, août 1942.

1 Les méthodes de Gandhi contre le colonialisme



Gandhi (1869-1948)

Après des études de droit en Grande-Bretagne, Gandhi, revenu en Inde, devient le leader de la lutte non violente contre la présence britannique dans les années 1920-1930. Il est favorable à la désobéissance civile ainsi qu'au boycott des produits anglais. Il est emprisonné entre 1942 et 1944, mais participe aux négociations d'indépendance. Il est assassiné en 1948.

a. « La désobéissance civile complète est une révolte mais sans aucune violence. Celui qui s'engage à fond dans la désobéissance civile ne tient aucun compte de l'autorité de l'État. Il s'arroge le droit de passer outre à toute loi contraire à la morale. Il peut être amené à refuser de payer des impôts, à ne pas se plier à la réglementation. »

Gandhi, 1920.

b. « Que chaque village se procure du sel de contrebande, que nos sœurs forment des piquets devant les magasins d'alcool, les fumeries d'opium et les magasins de textile étrangers. Les jeunes et les vieux doivent manier le takli¹, filer et tisser abondamment tous les jours. Les textiles étrangers doivent être brûlés. »

Gandhi, 1930.

1. Takli : rouet traditionnel.

DOSSIER **Vivre sous l'Occupation**

Après l'exode et le départ de près de 2 millions de prisonniers français vers l'Allemagne, la vie reprend difficilement. Un des principaux soucis est la **pénurie de nourriture et de biens de première nécessité** comme le charbon. C'est le temps des **ersatz** et du **marché noir**.

À partir de 1942, la **peur est aussi omniprésente**. Les **Juifs** risquent à tout moment d'être déportés et beaucoup se cachent, mais ils sont parfois dénoncés. Les **exécutions d'otages** par les Allemands, à la suite des actions de la Résistance, se multiplient. Puis les **bombardements alliés**, de plus en plus fréquents, terrorisent la population.

V O C A B U L A I R E

Un **ersatz** : un produit de substitution.
Le **marché noir** : la vente clandestine de produits à des prix très élevés.



1 Paris sous l'Occupation



2 Des magasins vides (1944)
Photographie de Robert Doisneau.

3 La pénurie dans les villes

À Sanary, près de Toulon.
« 20 avril 1941. Le ravitaillement empire ici : avec ou sans tickets, on ne trouve ni fromage, ni œufs, ni beurre. Les légumes sont hors de prix.
17 mai 1941. Queue chez l'épicier. D'abord une heure ce matin, pour me voir fermer la porte au nez sur le coup de midi. M.V. l'a faite cet après-midi à 14 h 30 et je lui ai succédé à 15 h 30 jusqu'à 18 h 15. Tout ça pour 100 g de saucisson par personne, deux boîtes de sardines, du faux roquefort. »

À Toulouse.
« 4 déc. 41. L'électricité est réduite un peu partout au point que les grands magasins sont obligés de fermer boutique.
5 déc. 1941. Le papier devient de plus en plus rare. Les enveloppes sont de plus en plus grises ou brunes et manquent de colle.
24 sept. 41. Plus un légume à Toulouse depuis 15 jours. Queues interminables pour toucher pommes de terre ou lait.
24 octobre 1941. On ne trouve plus une seule chemise, ni pantalon, pyjama, caleçons, bas. Au marché noir, les bas se vendent 140 francs la paire (10 francs l'an passé).
5 mars 1942. Menu dans les hôtels : radis, salade crue, salade cuite et parfois une mandarine. »

G. et A. Valloton (deux jeunes adolescentes),
C'était au jour le jour, Carnets, 1939-1944, Payot, 1995.

108

4 Être juif sous l'Occupation

Roger Herman, Juif français vivant à Paris.
« À l'école, nous avions des blouses noires et ma mère avait cousu l'étoile jaune¹ sur la mienne. On n'avait pas le droit de la cacher. Le port de l'étoile entraînait toute une série d'interdictions : nous ne pouvions plus aller à la piscine, ni au cinéma, ni même jouer dans les squares. J'avais l'habitude de jouer dans le square de la place de la République. Du jour au lendemain, je n'eus plus le droit d'y entrer. Alors je jouai à l'extérieur du square et mes petits camarades à l'intérieur [...] »

Hélène Rosental, Juive française vivant à Paris.
« Je suis restée à Paris jusqu'à l'été 1942. J'avais assisté à des arrestations. On arrêtait les Polonais, les Allemands, les Autrichiens, tous juifs bien sûr. Nous autres, Juifs français, on n'imaginait pas qu'un jour cela pouvait nous arriver et j'ai été particulièrement choquée lorsqu'on a arrêté ma meilleure amie. Elle était Française. Je ne l'ai jamais plus revue. Nous étions sur leurs listes², mieux valait partir au plus vite [...] »

Hélène s'enfuit à Grenoble, où elle cachera ses origines juives.

Cité dans *Vie et mort des Juifs sous l'Occupation*.

1. En zone occupée, les Juifs doivent porter une étoile jaune.
2. Les Juifs ont été recensés.

AVIS

Le 16 Septembre 1941, un lâche assassinat a été à nouveau commis sur la personne d'un soldat allemand. Par mesure de répression contre ce crime, les otages suivants ont été fusillés :

1. **PITARD, Georges, de Paris.**
fonctionnaire, communiste
2. **HAJJE, Antoine, de Paris.**
fonctionnaire, communiste
3. **ROLNIKAS, Michéls, (juif), de Paris.**
propagateur d'idées communistes
4. **NAIN, Adrien, de Paris.**
auteur de tracts communistes
5. **PEYRAT, Roger, de Paris.**
agression contre des soldats allemands
6. **MARCHAL, Victor, de Paris.**
agression contre des soldats allemands
7. **ANJOLVY, René Lucien, de Paris-Gentilly.**
distributeur de tracts communistes
8. **HERPIN, François, de Paris-Malakoff.**
chef de bande communiste, sabotage.
9. **GUIGNOIS, Pierre, d'Ivry-sur-Seine**
détenteur de tracts communistes, détention d'armes.
10. **MASSET, Georges, de Paris.**
détention illégale d'armes.
11. **LOUBIER, Daniel, de Paris.**
détention illégale d'armes.
12. **PEUREUX, Maurice, de Paris-Montreuil.**
détention illégale d'armes.

J'attire l'attention sur le fait que, en cas de récidive, un nombre beaucoup plus considérable d'otages sera fusillé.

Der Militärbefehlshaber in Frankreich
von STÜLPNAGEL
General der Wehrmacht.

Paris, le 20 Septembre 1941

6 L'annonce d'une exécution d'otages



5 Un parc à jeux à Paris (novembre 1942)

7 Les bombardements à Rouen (1944)

« Les premières bombes éclatèrent. L'alerte ne fut donnée qu'après ces explosions. Suivirent cinquante minutes de terreur. Près de 6 000 bombes furent jetées cette nuit-là sur la région, dont 300 sur la ville de Rouen. Sirènes, canons de la DCA, ronflement des avions, bombes, cris des blessés, appel des pompiers, ce fut une nuit infernale. Ceux qui la vécurent n'en ont conservé que le souvenir d'un cauchemar. Toute la ville n'était alors que flammes, décombres, cadavres.

Beaucoup d'habitants, qui s'étaient réfugiés dans les caves, y avaient été enterrés. Sous les maisons écroulées, des femmes et des enfants étaient murés vivants. »

André Maurois, *Rouen dévasté*, Nagel, 1948.

ACTIVITÉ

DOC. 1 Quel est le monument photographié ? Quels sont les signes de l'occupation ?

DOC. 2 Quels sont les seuls aliments en vente ?

DOC. 3 Pourquoi fait-on la queue chez l'épicier ? En dehors des aliments, de quoi manque-t-on ?

DOC. 4 ET 5 Comment l'occupant nazi isole-t-il les Juifs du reste de la population ? Pourquoi Hélène finit-elle par s'enfuir ?

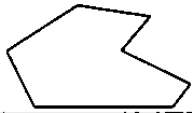
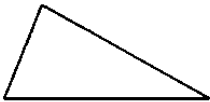
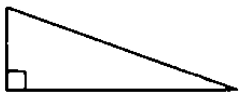
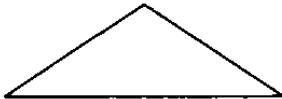


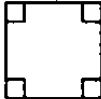



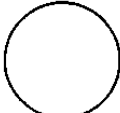
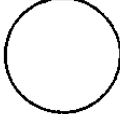
DOC. 6 Pourquoi les Allemands ont-ils exécuté ces otages ? Qu'espèrent-ils en les exécutant ?

DOC. 7

1. À quelle époque les bombardements sont-ils les plus fréquents et pourquoi ?

2. Quelles sont les réactions des habitants face aux bombardements ?

Les figures géométriques

un polygone quelconque		
un triangle quelconque		
un triangle rectangle		
un triangle isocèle		
un triangle équilatéral		
un rectangle		
un carré		
un cerf-volant		
un losange		
un parallélogramme		
un cercle		
un disque		

CLAI Nom :

Prénom :

14.11.2011

Contrôle n°6

1000	
100 000	
	dix mille
1 000 000 000	
1 000 000	
12 534	
	cent vingt-sept mille quatre cent douze
1065	
	deux mille soixante-treize
20,11	

Exercices

1 Compléter les phrases suivantes :

- a) 39 est par 13
- b) 39 est un de 13.
- c) 25 75.
- d) 9 est un de 45.
- e) 132 est par 11
- e) 17 51.

2 Trouver :

- a) tous les diviseurs de 248.
- b) un nombre pair divisible par 3 et multiple de 7.
- c) les entiers divisibles par 9 et compris entre 252 et 302.
- d) les entiers multiples de 5 qui sont divisibles par 3 et compris entre 52 et 100.

3 Dans les cas suivants, écrire la division euclidienne de a par b et préciser, pour chaque division, le quotient q et le reste r .
 $a = 25$ et $b = 12$; $a = 124$ et $b = 37$;
 $a = 253$ et $b = 120$; $a = 1999$ et $b = 2000$.

4 Les nombres entiers suivants sont-ils premiers ?
 17 ; 39 ; 57 ; 79 ; 131 ; 737 ; 217945 ;
 123322 ; 123321 ; 777777 ; 178917891789.

5 Un nombre entier a pour décomposition en produit de facteurs premiers $3^4 \times 5^2 \times 7^6$.
 De quel nombre entier est-il le carré ?

6 On donne $n = 2^4 \times 5^2$.
 1. Montrer que n est le carré d'un naturel et que $20n$ est le cube d'un naturel.
 2. Montrer que $2^3 \times 5$ est un diviseur de n et que $2^6 \times 3 \times 5^3 \times 7$ est un multiple de n .

7 Soit $m = 2^4 \times 3^2 \times 5^3$ et $n = 2^4 \times 3^2 \times 5^3$.

- 1. Donner les décompositions en produit de facteurs premiers de mn et m^2n^3 .
- 2. Ecrire sous forme de fraction irréductible $\frac{m}{n}$ et $\frac{m^3}{n^4}$.

8 Décomposer 525 et 90 en produit de facteurs premiers et en déduire :

- a) la forme irréductible du rationnel $\frac{525}{90}$.
- b) la décomposition de 525×90 en facteurs premiers.

9 1. Décomposer chacun des deux entiers 168 et 60 en produit de facteurs premiers.

- 2. Ecrire la fraction $\frac{60}{168}$ sous forme irréductible.
- 3. Déterminer un multiple commun à 168 et à 60 inférieur à 1000.
- 4. Simplifier la différence $\frac{7}{60} - \frac{11}{168}$.

10 1. Décomposer 324 en facteurs premiers.

- 2. Démontrer que 324 est le carré d'un entier.
- 3. Ecrire $\sqrt{648}$ sous la forme $a\sqrt{b}$ avec b entier aussi petit que possible.

11 Simplifier l'écriture des nombres suivants :

- a) $\frac{1287}{1326}$; b) $\frac{\sqrt{105} \times \sqrt{51}}{3\sqrt{34}}$; c) $\frac{3}{20} + \frac{7}{15} - \frac{2}{3}$;
- d) $\frac{1404}{4056}$; e) $\frac{3\sqrt{297} \times 2\sqrt{616}}{(\sqrt{396})^2}$; f) $\frac{2}{77} + \frac{5}{22} - \frac{1}{28}$.

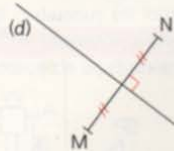
12 Donner toutes les tailles possibles (en nombre entier de centimètres) de dalles carrées identiques nécessaires pour carreler une pièce rectangulaire de $3m60$ sur $5m20$.

Exercices

Pour s'exprimer

45 La bonne phrase

Dans chaque cas, décrire la figure ci-dessous :

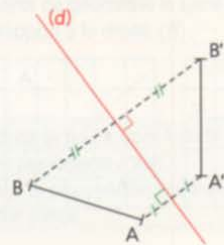


- a. en utilisant le mot *médiatrice* ;
- b. en utilisant le mot *symétrique* ;
- c. en n'utilisant ni le mot *médiatrice*, ni le mot *symétrique*.

46 Employer le bon mot

Recopier et compléter les phrases qui se rapportent à la figure ci-dessous, avec l'un des mots : *la médiatrice, milieu, parallèles, perpendiculaires, symétriques*.

- a. A et A' sont ... par rapport à la droite (d).
- b. La droite (d) est donc ... du segment [AA'].
- c. La droite (d) coupe [AA'] en son ... en formant un angle droit.
- d. De même B et B' sont ... par rapport à la droite (d).
- e. Les droites (AA') et (BB') qui sont toutes les deux ... à la droite (d), sont ... entre elles.



47 Trouver le point commun

Dans chaque cas, trouver une propriété commune aux trois dessins de la série. Décrire cette propriété en utilisant le mot *symétrie*.

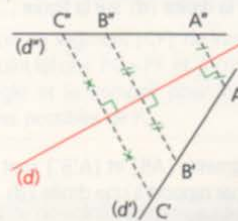
a.

b.

c.

48 Critiquer

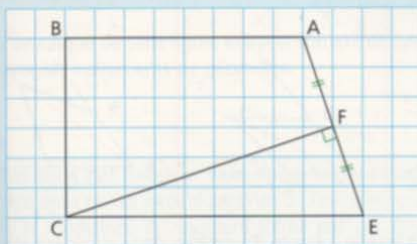
Hervé vient de construire la symétrique (d'') de la droite (d') par rapport à la droite (d). Voici ses tracés. Commenter la façon de procéder d'Hervé.



CALCUL MENTAL

49 Avec quadrillage

Sur cette figure, la longueur du côté de chaque petit carré est de 5 mm. Calculer mentalement le périmètre du triangle ABC.



50 Sans quadrillage

Calculer mentalement le périmètre du triangle AMB ci-dessous sachant que :

- AB = 4 cm AC = 6 cm BC = 7 cm

