

ANALYSE DES INTERACTIONS DANS L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE À L'ÉCOLE PRIMAIRE : UNE ÉTUDE SUR L'IMPLICATION DES APPRENANTS

Amadou Yoro NIANG

Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal

amadouyoro.niang@ucad.edu.sn

Résumé : Cet article a pour objectif d'étudier les types d'interactions utilisées dans l'apprentissage du français, langue seconde au Sénégal avec l'objectif d'examiner le degré d'implication de l'apprenant en se fondant sur une perspective interactionniste du discours. Il s'agit de mettre l'accent sur le rôle des relations élève/maître dans la leçon, sur l'activité cognitive de l'apprenant et sur la prééminence de la communication dans l'apprentissage. Dans cette dynamique, les dimensions relatives au temps de parole de l'apprenant, à son activité dans la leçon, à la motivation et à la collaboration élève/élève seront respectivement analysées. Sur le plan méthodologique, notre étude s'appuie sur un corpus tiré de 5 leçons de langage en Cours d'Initiation (CI) d'une durée globale de 300 minutes à partir des trois écoles d'application du Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) de Dakar. L'utilisation du Logiciel Atlas nous a permis de procéder à une analyse des données qualitatives et quantitatives issues des transcriptions des corpus enregistrés au moyen d'une série de techniques itératives de codage, de catégorisation et de cadrage. L'analyse met principalement l'accent sur le repérage des types d'interactions et le niveau d'implication des élèves dans les leçons de langage. Il ressort de cette étude que les enseignants monopolisent beaucoup la parole dans les leçons de langage au point de dépasser le temps d'intervention des élèves ; ils proposent très peu de situations de communication pouvant favoriser l'activité réelle des apprenants ; enfin, les activités langagières orales que les enseignants organisent en groupe ou en binôme ne développent point l'expression des élèves.

Mots-clés : Analyse interactionnelle, français langue seconde, langage, école primaire, approche communicative

ANALYSIS OF INTERACTIONS IN LANGUAGE LEARNING IN PRIMARY SCHOOL: A STUDY ON LEARNER INVOLVEMENT

Abstract: This article aims to study the types of interactions used in the learning of French, a second language in Senegal with the objective of examining the degree of learner involvement based on an interactionist perspective of the speech. It is a question of emphasizing the role of student/teacher relations in the lesson, on the cognitive activity of the learner and on the pre-eminence of communication in learning. In this dynamic, the dimensions relating to the learner's speaking time, their activity in the lesson, motivation and student/student collaboration will be analyzed respectively. On the methodological level, our study is based on a corpus drawn from 5 language lessons in Initiation Course (IC) lasting a total of 300 minutes from the three application schools of the Regional Center for Staff Training of Education (CRFPE) of Dakar. The use of the Atlas Software allowed us to carry out an analysis of the qualitative and quantitative data resulting from the

transcriptions of the recorded corpora using a series of iterative techniques of coding, categorization and framing. The analysis focuses mainly on identifying the types of interactions and the level of student involvement in language lessons. This study shows that teachers monopolize a lot of speech in language lessons to the point of exceeding the students' intervention time; they offer very few communication situations that can promote the real activity of learners; finally, the oral language activities that teachers organize in groups or in pairs do not develop the expression of pupils.

Keywords: Interactional analysis, French as a second language, language, primary school, communicative approach

Introduction

Plusieurs chercheurs (Vygotsky, 1978 ; Bruner, 1978 et 2014 ; Jonnaert, 2009) qui s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste montrent à travers leurs écrits que le savoir et la compréhension mutuelle sont liés, et que la communication permet de développer la réciprocité et la négociation continue de sens partagé. Ainsi la construction de la connaissance se fait-elle, selon Boyd et Bee (2017), au sein de communautés d'apprentissage ou de pratique en réseau sous lesquelles les concernés pourront échanger des points de vue, les analyser, les approfondir, les partager et se les approprier en collectivité, peu importe qu'elles se rapportent à la finalité d'un apprentissage, d'un perfectionnement ou d'un travail (Lantolf, 2000 ; Mercer, 2010). Dans le domaine des acquisitions de langues secondes, beaucoup d'auteurs (Aeby Daghe *et al.* 2019 ; Bautier, E., 2016) montrent la prééminence de l'interaction comme principal moyen par lequel les apprenants construisent les connaissances et les compétences nécessaires à l'apprentissage. En général, le terme « interaction » renvoie le plus souvent à l'activité interpersonnelle (un dialogue) qui survient lors d'une communication entre deux individus et qui favorise une collaboration dans le développement de la langue.

Elle déploie également une activité intrapersonnelle qui implique différents processus cognitifs notamment l'utilisation de stratégies de communication, la création de situations de communication, l'acquisition de nouvelles structures linguistiques, l'étude des interférences linguistiques (Chiss, 2016 ; Rosen, 2009 ; Coly *et al.*, 2016). D'ailleurs, les perspectives socioculturelles et interactionnistes considèrent l'utilisation et le développement d'une langue comme indissociables et interagissant l'un avec l'autre. Enfin, les théories socioconstructivistes mettent l'accent sur le rôle de la collaboration, de l'activité de l'élève et la prééminence de la communication dans l'apprentissage (Chiss, 2016). En émettant l'idée selon laquelle l'activité et l'implication cognitive des apprenants sont propices à l'apprentissage des langues secondes (Laparra, 2016 ; Aeby Daghe *et al.* 2019), notre travail consiste à étudier la manière dont les enseignants, de par leurs pratiques pédagogiques, favorisent et/ou bloquent la participation active de leurs élèves dans les leçons. Ce travail de recherche a été mené dans le contexte de l'enseignement primaire à l'inspection d'académie de Rufisque.

La question à laquelle nous voulons apporter une réponse est : Quels sont les différents types d'interactions observées en lien avec le niveau d'engagement des élèves dans les pratiques d'enseignement-apprentissage du langage en français, langue seconde au Sénégal ? Cette question de recherche nous conduit à émettre trois hypothèses principales. Premièrement, la plupart des maîtres monopolisent beaucoup la parole dans les leçons de langage au point de dépasser largement le temps d'intervention des élèves. Deuxièmement, les enseignants proposent très peu de situations de communication significatives pouvant réellement favoriser l'activité des apprenants. Troisièmement, les activités langagières orales que les enseignants organisent en groupe ou en binôme ne développent que très rarement l'expression des élèves. Notre étude vise, en fin de compte, à identifier les types d'interactions utilisés dans les leçons de langage à l'école élémentaire tout en étudiant le degré d'activité (cognitive et participative) des élèves dans les apprentissages. Ainsi les questions liées au temps de parole de l'élève, aux types d'activités d'apprentissage utilisées, et à l'étayage par les pairs, ont-elles fait l'objet d'une attention particulière. Dans le cadre de cette recherche, les résultats obtenus sont présentés à partir des enregistrements vidéo de 5 leçons de langage en Cours d'Initiation (CI). L'étude utilise des corpus filmés, qui ont été recueillis dans les classes des trois écoles d'application rattachées au Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) de Dakar. Dans ces films, nous voulons explorer les types d'interactions utilisées et voir, d'une part, si les activités proposées poussent l'apprenant à communiquer et à collaborer, et d'autre part, si les approches utilisées favorisent le développement de leurs compétences langagières orales. La première section de l'article décrit la méthodologie de recherche mise en œuvre dans cette étude. La deuxième présente l'analyse et les résultats des données examinées sous forme de tableaux, d'extraits de transcriptions. La troisième section est une synthèse des résultats obtenus et se termine par une brève discussion sur les activités de classe dirigées par les enseignants.

1. Méthodologie

Notre recherche consiste en une analyse des interactions recensées au niveau primaire à partir de 5 séances de langage portant sur l'acquisition et la fixation (1^{ère} et 2^{ème} séances). Le corpus utilisé dans cette étude a été recueilli à partir de 3 différentes écoles primaires d'application du CRFPE de Dakar. Le tableau 1 ci-dessous présente sommairement les données collectées selon la nature des contextes d'enseignement.

Tableau 1 : Contextes d'enseignement des leçons

Numéro de la leçon observée	Séance observée	Durée	Ecole	maître	Nbre d'élèves	Âge des élèves	Classe
L1	Acquisition/fixation	60 mn	Ibra Seck	F	48	7-8ans	CI A
L2	Acquisition/fixation	60 mn	Tafsir Faye	M	54	7-8ans	CI
L3	Acquisition/fixation	60 mn	Cité Radio	M	62	7-8ans	CI A
L4	Acquisition/fixation	60 mn	Ibra Seck	M	37	7-8ans	CI B
L5	Acquisition/fixation	60 mn	Cité radio	F	39	7-8ans	CI B

Enquête de terrain (mars 2021)

Nous avons procédé à l'enregistrement vidéo pour mieux garder les traces d'activité. La transcription des enregistrements nous a permis de recueillir les principales données discursives lors des pratiques d'enseignement des leçons de langage. Les interactions filmées ont été transcrites en nous fondant sur les travaux de Deslauriers (1987) sur la notation de transcription.

1.1 Axes de recherche

Cette recherche s'inscrit exclusivement dans la perspective interactionniste qui fait recours à l'analyse des interactions conversationnelles et qui cherche à trouver les rapports entre l'interaction de personne à personne et le développement d'une langue étrangère/seconde (Chapoulie, 2011). Ce modèle de recherche appréhende l'apprentissage d'une langue seconde comme un processus cognitif intra et interpersonnel. Dans cette étude, l'approche interactionniste sert à explorer la manière dont le Français est acquis par l'interaction d'élève à élève (Lacaze, 2013). Les recherches de Nancy-Combes et al. (2019) font d'ailleurs recours à cette vision cognitive mettant l'accent sur la manière dont l'input linguistique est traité et intériorisé par l'élève. La perspective interactionniste que nous utilisons s'appuie sur deux modèles : *la négociation de sens* et *la participation active* (Arditty et Vasseur, 1999). La négociation de sens est un processus de modification et de restructuration lors d'interactions entre pairs (ou entre l'élève et enseignant). Selon Matthey (1996), elle favorise l'apprentissage de la langue seconde en ce sens que lorsqu'un problème de communication survient lors d'une interaction de personne à personne, cette incidence incite les apprenants à s'exprimer, à remédier au problème. L'objectif de la négociation de sens est donc d'accroître la compréhensibilité de l'interaction. Swain (2000) considère ce processus de *négociation de sens* comme un « dialogue collaboratif ». Selon elle, le dialogue collaboratif est un dialogue de construction des connaissances. Elle a par ailleurs soutenu que l'interaction fournit non seulement des messages compréhensibles, mais aussi l'opportunité d'utiliser la langue seconde dans une situation de communication réelle.

Quant à la « participation active », elle est utilisée dans deux perspectives différentes. Dans la première perspective, elle est exploitée de manière purement quantitative, et est évaluée

simplement en fonction du temps de parole des apprenants : « Plus les apprenants participent à la leçon, et mieux ce sera ». Dans la seconde perspective, la participation active des apprenants se mesure à partir de termes qualitatifs en fonction de l'implication cognitive des élèves et la résolution de problèmes lors des activités langagières orales. Comme l'affirme Rosen (2009), le type d'activité offre à l'élève le pouvoir d'établir un rapport direct avec la langue et le contexte réel dans lequel ce type de langage est utilisé.

1.2 Objectifs de la recherche

L'objectif de ce travail est d'analyser les types d'interactions utilisées et leurs rôles dans l'apprentissage de la langue au primaire. Il s'agit de voir si l'approche pédagogique mise en œuvre par le maître : conduit l'élève à communiquer en français (par exemple, interagir, jouer le dialogue, exprimer ses opinions) ; favorise des étayages entre pairs (par exemple, donner des informations et explications sur la situation de communication, l'intention de communication, dialoguer entre pairs) ; favorise le développement des compétences cognitives (par exemple, jouer correctement le dialogue, comprendre les répliques du dialogue, reconnaître les personnages du dialogue, utiliser la structure linguistique apprise en proposant des modèles) ; facilite l'utilisation de stratégies pragmatiques pour apprendre et communiquer en français (par exemple, utilisation de gestes et artefacts enseignant-élèves, manipulation d'objets) ; favorise les interactions dans le groupe et en binôme afin de maximiser la participation des apprenants.

1.3 Méthodes d'analyse des données

Pour analyser les données, l'approche inductive a été utilisée. En faisant recours à l'induction, nous recherchons, comme le dit Lejeune (2019), des thèmes récurrents, des structures cohérentes et des régularités pour analyser les données, les décrire et les modéliser. Cela permet de développer des catégories conceptuelles pour synthétiser et expliquer les données en identifiant des relations structurées entre ces données. La recherche inductive pose pour hypothèse qu'il existe dans les pratiques des incohérences, des irrégularités qu'il faut faire émerger. En utilisant un codage sélectif, les catégories pertinentes, directement liées à l'interaction ont été étudiées. Dans ce travail, nous avons analysé l'engagement de l'élève à l'aide de méthodes qualitatives dont l'analyse a été renforcée grâce à l'utilisation de données quantitatives. En nous fondant sur les travaux de Gabillon (2019), les échanges ont été analysés comme des épisodes connectés avec tous les éléments contextuels (verbaux et non verbaux) qui leur sont liés. À partir du codage ouvert, nous avons identifié 31 codes de natures différentes. Dans le cadre de cette recherche, nous n'en présentons que quelques-uns. Il s'agit des codes relatifs au groupe des élèves avec les concepts initiaux retenus et leur occurrence (O) respective : *Répondre à une question (35)* ; *Répéter des répliques du dialogue (176)* ; *Exprimer accord (30)* ; *Exprimer désaccord (15)* ; *Expliquer les répliques du dialogue (8)*. Il y a également le recueil des catégories principales sous l'initiative de l'enseignant et/ou des élèves : *Présentation de la situation de communication* ; *vérification de la compréhension de la situation de communication* ; *présentation de l'intention de communication* ; *tour de parole de l'élève* ;

échange communicationnel (jeu du dialogue) ; utilisation de la langue nationale ; Réemploi des structures linguistiques ; fixation des notions par des exercices structuraux. Ces concepts et ces catégories principales *indiquent* des liens directs avec l'engagement ou le non-engagement des apprenants dans les leçons de langage déroulées par l'enseignant.

Nous avons identifié, par ailleurs, d'autres codes du groupe « apprenant » et « enseignant ». Il s'agit des codes initiaux qui sont regroupés, d'une part, dans la catégorie « Emploi de la langue » portant les concepts : *Traduction ; alternance de code linguistique.* D'autre part, la catégorie « soutien extralinguistique » a été exploitée avec les concepts : *Utilisation de gestes ; utilisation d'artefacts ; manipulation d'objets.* L'analyse de ces deux catégories a permis d'obtenir des informations complémentaires sur la manière dont ces codes ont été utilisés dans le cadre de cette recherche.

2. Résultats

Les résultats de notre étude font apparaître plusieurs caractéristiques de l'activité d'enseignement-apprentissage des maîtres-formateurs dans les écoles d'application. Nous les présentons dans cette section en mettant l'accent sur les différentes interactions observées au cours des leçons de langage : le taux de participation des élèves aux leçons, les principaux types d'interactions observées et le degré d'engagement des apprenants dans leur propre apprentissage.

2.1 Participation des élèves à la leçon de langage

Dans ce travail de recherche, nous avons mesuré quantitativement la participation des élèves en comparant le nombre de fois où ils se sont exprimés avec le nombre de fois où les enseignants se sont eux aussi exprimés au cours de la leçon (cf. Tableau 2). Ces informations récapitulatives nous ont donné un aperçu sur la quantité de participation de l'élève, ainsi que sur la nature des échanges durant les cours. Dans toutes les 5 leçons enregistrées, le Nombre de Réplique du Maître (NRM) (et le temps de parole du maître) prenait complètement le pas sur le Nombre de Réplique des Elèves (NRE) à l'exception de la leçon 4. La majorité des interactions langagières se sont produites durant les cours entre le maître et les élèves. Les échanges étaient assez rapides, de 3 à 8 secondes par échange.

Tableau 2 : échanges élèves/enseignants dans les leçons analysées

Nombre de prises de parole et temps mis	Leçon 1 : Ecole Ibra Seck CI A		Leçon 2 : Ecole Tafsir Niawo Faye		Leçon 3 : Cité Radio CI A		Leçon 4 : Ibra Seck CI B		Leçon 5 : Cité Radio CI B	
NRM/TM	110	18 mn	150	21 mn	105	16 mn	60	10 mn	117	16 mn
NRE/TM	77	12 mn	65	09 mn	97	14 mn	150	20 mn	98	14 mn

Source : Enquête de terrain (mars 2021)

2.2 Les catégories d'échanges observés dans les classes

Après le codage, nous avons identifié les catégories liées directement à l'engagement de l'apprenant (cf. Tableau 3). L'analyse des interactions a révélé que la plupart des échanges enregistrés lors des prestations des enseignants se présentaient sous une forme d'interaction appelée Stimulus-Réponse-Feedback (SRF). Les interactions de type SRF sont constituées de courts échanges débutant par une interrogation du maître, suivie de la réponse de l'élève, puis d'une brève réaction (Lacaze, 2013). Comme l'affirme Gabillon (2019), la plupart du temps, de telles interactions sont initiées et dirigées par l'enseignant et peuvent être des échanges directifs (non contextualisés), des échanges semi-directifs (peu contextualisés) ou des échanges non-directifs (contextualisés). Ce schéma d'interaction, une fois contextualisé, peut être utilisé comme une technique d'étayage pour présenter un nouvel élément d'apprentissage, ou comme un véritable outil de communication.

Tableau 3 : Catégories d'échanges observés dans les classes

Echanges initiés par l'enseignant	Échange directif	Exercices de répétition : Etude phonétique à cause des interférences linguistiques et répétition des répliques du dialogue (non contextualisés)
		Questions-réponses sur la situation de communication Classe entière/ maître---Elèves (Non-contextualisés)
	Échange quasi-directif	Questions-réponses (En utilisant des situations concrètes, des objets concrets) Classe entière/ maître---Elèves (Peu-contextualisés)
	Échange non-directif	Question-réponse (dans une situation de communication et principalement utilisé lors de l'étayage) Dans un petit groupe dirigé par un maître (Contextualisés)

Source : Enquête de terrain (mars 2021)

2.3 Comportements des élèves en cours de langue

Une étude approfondie des échanges SRF a donné quelques voies à explorer. Nous nous sommes référés aux objectifs de la recherche pour nous guider dans l'analyse de cette nouvelle voie. En procédant à une étude plus approfondie, nous avons obtenu les catégories comme indiquées au tableau 4. À partir des découvertes, ces leçons de langage ont été réétudiées en fonction de ces nouvelles catégories.

Tableau 4 : Catégories d'échanges en lien avec l'engagement de l'élève

Faible engagement Leçon 1 Leçon 2	Exercices de répétition
	Questions-réponses pour faciliter la répétition des structures grammaticales et de vocabulaire
	Exercices de substitution, d'expansion, de réduction et de transformation
Moyen engagement Leçon 3 Leçon 5	Rappel pour activer les connaissances antérieures
	Questions-réponses (pendant l'étayage du maître ou dans une situation communicationnelle)
	Question-réponse sur les apprenants dans une structure linguistique imposée.
Fort engagement Leçon 4	Exprimer accord ou désaccord
	Expliquer les répliques du dialogue
	Jeu du dialogue
	Réemploi des structures linguistiques apprises

Source : Enquête de terrain (mars 2021)

-Échanges avec faible engagement des apprenants

Les leçons 1 et 2 constituent une illustration des échanges SRF mécaniques. Il y a, en moyenne, une cinquantaine d'élèves dans les classes. Les enregistrements font ressortir une disposition traditionnelle avec des tables alignées les unes derrière les autres, des élèves qui font face au tableau et un maître qui déroule un enseignement frontal. Il fait répéter des mots pour prévenir les difficultés de prononciation qui peuvent survenir au cours de la leçon à cause des interférences linguistiques. Du tableau où il se trouve, il présente une situation de communication en montrant des personnages qui se trouvent sur la scène qu'il a lui-même créée et en posant les questions du genre : « Où se passe la scène ? », « Qui sont ces personnages ? ». Les élèves répondent en fonction de ce qu'ils voient sur la scène. L'enseignant leur exige des phrases complètes, ce qui ne reflète pas la réalité lorsque la langue est utilisée dans une situation réelle de communication. En six minutes, le maître peut échanger rapidement avec tous les élèves de la classe. On note certes de l'activité pendant la leçon, et chaque apprenant a l'opportunité de prendre la parole pour répondre aux questions posées par le maître. Toutefois, les échanges communicationnels sont rares et l'implication cognitive est faible. Une telle approche dite transmissive ne favorise point de développement les compétences linguistiques nécessaires dont les élèves ont besoin pour s'exprimer correctement en français. Les échanges sont donc mécaniques et ne permettent pas aux locuteurs de réfléchir et d'utiliser la langue de manière créative et naturelle.

-Échanges avec un fort engagement des apprenants

C'est la leçon 4 de l'école Ibra Seck (CIB) qui offre un scénario pédagogique avec un engagement élevé des élèves. Dans cette classe, les élèves, en séance d'acquisition, expriment leur avis sur la situation de communication. « Nous sommes à l'hôpital...au dispensaire...à la maternité » ; « lui, c'est le médecin » ; « le malade vient consulter le médecin ». À partir

de gestes et de mimes du maître, les élèves proposent des répliques appropriées : « Qu'est-ce que tu as ? » ; « J'ai mal à la tête » ; « Déshabille-toi, je vais t'examiner » ; « C'est bon, je suis prêt ». Le maître amène ce groupe d'élèves à participer activement à la leçon en s'exprimant librement grâce aux situations concrètes présentées. Dans cet épisode, les apprenants sont motivés et travaillent ensemble. Ils ne sont pas invités à répéter mécaniquement des phrases, mais plutôt à s'exprimer dans des situations réelles de communication. L'examen du document filmé et de la transcription fournit par ailleurs des informations supplémentaires sur les éléments contextuels de la leçon 4. Cette leçon comporte deux sections : une introduction dirigée par l'enseignant et une activité portant sur le jeu du dialogue dans lequel les élèves s'expriment en français en toute autonomie. Le groupe est plus dynamique que les autres groupes observés. Cependant, les apprenants se fondent sur les situations proposées par l'enseignant pour traiter les exercices structuraux (substitution, expansion, transformation, réduction) et en même temps s'entraident. Dans cette leçon 4, nous voyons que, l'utilisation de la langue du milieu, bien que découragée par le maître, aide les élèves à effectuer des étayages entre pairs. Pendant cette production des répliques, les élèves attirent l'attention de leurs camarades sur leurs erreurs. Ce processus de coopération favorise le partage de connaissances entre pairs et la participation active de chaque élève. Les échanges dans cette leçon 4 montrent comment, dans le jeu du dialogue, l'enfant détecte l'origine de l'erreur de son camarade de classe et le corrige en expliquant la raison de son erreur. (Coly et al., 2016).

-Échanges avec engagement plus que moyen des apprenants

Les leçons 3 et 5 montrent que les échanges SRF peuvent partir de situations réelles. Ces leçons donnent un aperçu d'une séquence de langage dans laquelle l'enseignante fait partie d'un groupe d'élèves, autour du tableau, pour jouer le dialogue. Il y a des objets sur la scène devant eux. L'enseignante a en même temps le rôle de médiateur et aide les élèves à comprendre et à jouer correctement le dialogue portant la structure linguistique à acquérir. En tant que médiatrice, elle essaie d'optimiser la compréhension des élèves et leurs interactions en exploitant des artefacts sociaux et d'autres éléments contextuels. Pour travailler les exercices structuraux (substitution, transformation, expansion), Comme indiqué dans les travaux de Coly et al. (2016), la maîtresse fait référence aux objets en les désignant et en accompagnant ses paroles avec des gestes pour compenser le faible niveau linguistique des apprenants. L'enseignante encourage les élèves à rechercher des énoncés en fonction de l'intention de communication. Les apprenants suivent attentivement les consignes et les explications de la maîtresse et répondent en prenant la parole à tour de rôle. Ils touchent, manipulent, observent et utilisent les objets sur la scène pour communiquer naturellement. Comme dans la leçon 4, la maîtresse pose une question, les élèves répondent et elle leur apporte un retour. On ne note ni de prise de parole mécanique ni d'insistance sur la répétition des structures de la langue. La maîtresse n'impose pas aux élèves de lever la main et la prise de parole se fait naturellement. Au cours de la leçon 4, ils s'entraident, négocient et s'opposent. L'attention des élèves et de la maîtresse est focalisée sur l'activité langagière qu'ils accomplissent ensemble. Malgré le fait que

le visionnage des enregistrements vidéo réalisés dans cette recherche montre un niveau d'expression relativement modeste chez les apprenants, il n'en demeure pas moins que la langue est l'objectif principal d'apprentissage pour l'auteur de la leçon 4 et non l'outil. En outre, dans cette classe de CIB de l'école d'application Ibra Seck, les élèves sont suffisamment motivés pour n'utiliser que le Français pendant la leçon. Toutefois, il leur arrive de faire recours à la langue du milieu pour montrer leur compréhension des situations et contribuer ainsi à la poursuite des échanges et de la communication.

3. Discussions

Les sections suivantes font le point sur les discussions organisées autour des résultats issus de l'analyse des 5 leçons enregistrées. Ces discussions portent en premier lieu sur les activités de classe dirigées par le maître et en second lieu sur les activités de classe en petits groupes sous la direction de l'enseignant.

3.1 Activités de classe dirigées par le maître

Les résultats de nos recherches montrent manifestement que la plupart des leçons, à l'exception de la leçon 4, repose sur des questions/réponses rapides ou des répétitions bien orchestrées de répliques de dialogues. Les échanges sont essentiellement initiés par les interrogations du maître et suivies par les réponses des élèves. Ce type de dialogue favorise un contrôle soutenu et une intervention permanente du maître. Ainsi les interactions sont-elles marquées par le rôle de détenteur du savoir qu'exerce le maître. C'est la conception de la 'tête vide' qui est la plus traditionnelle de l'apprentissage et qui privilégie la transmission du savoir par l'enseignant. Dans cette approche, le maître fait répéter des répliques que les enfants doivent systématiquement mémoriser. Cette méthode repose sur l'idée que l'enfant possède une mémoire illimitée qui lui permettra de mémoriser des dialogues qu'il sera capable de jouer sans avoir compris un mot des répliques prononcées. Dans la plupart des cas, la prise de parole des élèves se fait à main levée ou sur injonction du maître. Ce dernier corrige au fur et à mesure et même sévèrement les erreurs éventuelles des élèves. Ils utilisent très souvent, leur langue maternelle devant l'enseignant qui, très souvent, laisse faire. Ainsi, à partir de cette méthode, les activités langagières orales proposées sont stéréotypées autour de répétitions des répliques du dialogue. L'acte d'apprendre une langue chez les apprenants n'est pas véritablement pris en compte. L'activité d'enseignement-apprentissage obéit par conséquent au principe de la communication, à savoir l'émission et la réception. On considère que l'élève ne sait rien, et que l'enseignant va lui remplir le cerveau. Dans cette approche traditionnelle, on note une certaine passivité chez l'élève du fait que l'enseignant monopolise la parole. L'apprenant a du mal à se motiver et à mettre en avant ses aptitudes langagières. Ainsi, il devient distrait, ce qui l'amène à se désintéresser des activités de l'enseignant. D'où l'impossibilité à son niveau de pouvoir tirer profit de la leçon de langage à cause de l'absence d'interactions élève/élève. En résumé, dans ces activités de classe dirigées par le maître, les élèves n'expriment leur point de vue que très rarement. Ces derniers n'ont pas l'occasion de vérifier s'ils comprennent les intentions de

communication, ou s'ils utilisent la langue librement ou encore aider leurs camarades de classe. Dans une telle approche pédagogique, le temps de parole des maîtres dépasse toujours celui des élèves, bien qu'apparemment, les élèves semblent tous participer activement à la leçon avec la répétition des répliques.

3.2 Activités de classe en petits groupes dirigées par l'enseignant

Les activités dirigées par l'enseignant en petits groupes ($N = 3$ élèves pour le jeu de dialogue), au cours desquelles le maître, en collaboration avec des élèves, participe lui-même, sont prompts à promouvoir la participation active de l'élève. Les résultats de nos enquêtes ont montré que ce type d'activités donne beaucoup de possibilités pour les étayages des maîtres et des élèves. Il permet à l'enseignant d'amener les enfants à acquérir un comportement linguistique se traduisant par une compréhension globale d'un ensemble d'éléments lexicaux et syntaxiques, à partir de situations autant que possible réelles et/ou concrètes. On conduit ainsi l'élève à pouvoir s'exprimer sans aucun stimulus artificiel, dans une langue simple, naturelle et correcte, parfaitement accordée à ses besoins. Les approches socioculturelles et interactionnistes considèrent d'ailleurs la pratique et le développement d'une langue comme indissociables et interagissant l'un avec l'autre. Dans cette perspective, le Français langue seconde doit être pris à la fois comme objet et médium d'apprentissage. La maîtrise d'une langue passe nécessairement par son utilisation dans des situations réelles de communication. Ces deux approches appréhendent le développement du langage comme résultant de l'interaction entre les aptitudes cognitives, la collaboration avec les autres et les artefacts sociaux. Elles favorisent l'utilisation d'une variété de structures linguistiques qui aident les apprenants à acquérir des compétences langagières orales qu'ils peuvent mobiliser pour bien communiquer dans la société. Comme le dit Laparra (2016), elles mettent l'accent sur la primauté de la communication de sens plutôt que la reproduction de formes langagières préétablies. Ainsi ces activités déployées dans ce type de communication favorisent-elles la participation active et l'implication cognitive des élèves (Papalia, 2018). L'enseignant joue le rôle d'un médiateur qui facilite l'apprentissage et la communication. Lors de la présentation de nouveaux éléments linguistiques avec les exercices structuraux et la conjugaison dialoguée, le maître est présent au sein du groupe-classe. Il collabore avec les élèves en introduisant les artefacts sociaux. Il relève les difficultés rencontrées, en clarifiant la structure linguistique et les concepts étudiés, en donnant des exemples, en s'appuyant sur du concret, ou encore, en encourageant la communication entre les élèves. La particularité de ce modèle pédagogique est que, comme dans la leçon 4, le temps et le nombre de répliques des apprenants est véritablement élevé.

Conclusion

Cette étude relative à l'analyse des interactions dans l'apprentissage du langage à l'école élémentaire avait pour objectif d'examiner le degré d'engagement de l'apprenant en se fondant sur une approche interactionniste de la langue, la primauté de la communication dans l'apprentissage. C'est ainsi que les questions relatives au temps de parole de l'élève, à

l'implication cognitive de l'apprenant, à l'attention et l'étayage par les pairs ont été examinés. Pour ce faire, l'approche inductive a été entreprise. À l'aide d'un codage sélectif, les catégories pertinentes, directement liées à l'interaction ont été étudiées. Avec la transcription des enregistrements, nous avons pu recueillir les principales données discursives lors des pratiques d'enseignement des leçons de langage. Les résultats auxquels nous avons abouti montrent, premièrement, que dans les quatre leçons sur les cinq observés, le temps de parole des maîtres dépasse largement celui des élèves.

Deuxièmement, les maîtres exploitent des exercices mécaniques (répétitions, exercices de substitution) comme principale approche pédagogique. Dans cette perspective, ils proposent très rarement des situations de communication favorisant l'implication cognitive. Troisièmement, on note peu d'activités en groupe pour promouvoir la véritable communication. En quatrième lieu, la mise en scène de situations de communication authentiques tirées de leur vécu, à l'aide d'activités contextualisées, favoriseraient l'expression et développeraient la communication. En effet, « Si nous voulons que l'exercice de langage ne soit pas un exercice de perroquet, il faut que les enfants pensent ce qu'ils disent. Et pour qu'ils le pensent, il faut qu'ils le vivent. » (Kergomard, 1889 : 173). Par conséquent, les activités langagières orales ne peuvent être efficaces que si elles sont fondées sur des situations de communication authentiques prenant en compte les besoins et activités des apprenants.

En définitive, nos études montrent bien que la participation et l'implication cognitive des apprenants fait véritablement défaut dans les pratiques d'enseignement des maîtres. Ces derniers devraient donc intégrer, sur la base de nos résultats, les aspects suivants dans l'enseignement du langage à l'école élémentaire. Il s'agit en premier lieu de présenter des situations de communication qui permettent une participation active des apprenants. En deuxième lieu, envisager des groupes de dialogue pour inciter à la collaboration et favoriser l'attention collective des apprenants. En troisième lieu, l'utilisation d'artefacts et de gestes dans la présentation des intentions de communication compenserait le faible niveau des élèves en Français et permettrait de faciliter la continuité de leurs échanges dans la classe. Nos perspectives de recherche pourront approfondir plus spécifiquement l'approche socioculturelle qui considère l'apprentissage comme une activité sociale dans laquelle la langue fonctionne comme un outil de communication, de réflexion et de construction des savoirs. En fait, les approches socioculturelles mettent beaucoup l'accent sur le rôle du contexte social dans tout type d'apprentissage. Et les termes « zone proximale de développement » (ZPD), « médiation » (Vygotski, 1978), « étayage » (Bruner, 1978), « artefacts sociaux » (Vygotski, 1978) et « attention conjointe » (Bruner, 2014) sont quelques concepts fondamentaux de la théorie socioculturelle qui seront revisités. Ils constituent le cœur de l'approche compréhensive de l'apprentissage d'une langue seconde dans le contexte scolaire.

Références bibliographiques

- Aeby Daghe, S. al. (2019). Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Arditty, J. & Vasseur, M.-T. (1999). Interaction et langue étrangère : Présentation. *Langages*, (134), 2-19.
- Bautier, E. (2016). Le Cercle oral : Entretien avec Elisabeth Bautier, professeure à l'université de Paris 8. *Journal EDUSCOL*. En [ligne] : Consulté le 20 octobre 2020, URL : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/66/5/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_bautier_.pdf
- Boyd, D. & Bee, H. (2017). Les âges de la vie. Montréal, Québec.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition, *The Child Conception of Language*, 2(3), 241-256.
- Bruner, J. (2014). From joint attention to the meeting of minds: An introduction. Dans C. Moore et P. Dunham (dir.), *Joint attention: Its origin and role in development*. New York : Lawrence Erlbaum Associates, (5.), 1-14.
- Chapoulie, J.-M. (2011). À propos de la tradition interactionniste, *Revue Recherches Qualitatives*, (30), 1-6.
- Chiss, J.-L. (2016). De la pédagogie du français à la didactique des langues. Les disciplines, la linguistique et l'histoire. Paris, L'Harmattan.
- Coly & al. (2016). *Guide Pédagogique de la 1^{ère} étape de l'enseignement élémentaire*. Dakar, Éditions MEN.
- Deslauriers, J.-P. (1987). L'analyse en recherche qualitative. *Cahiers de recherche sociologique*, 5(2), 145-152.
- Gabillon, Z. (2019). Analyse des interactions dans la classe d'anglais à l'école élémentaire : une étude sur l'implication des apprenants, *Contextes et Didactiques*, En [ligne], 14 | 2019, mis en ligne le 15 décembre 2019, consulté le 28 décembre 2022. URL : [http : //journals.openedition.org/ced/ 1417](http://journals.openedition.org/ced/1417) ; DOI : [https : // doi.org/10.4000/ced.1417](https://doi.org/10.4000/ced.1417)
- Jonnaert, P. (2009). Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique. Bruxelles. De Boeck supérieur.
- Kergomard, P. (2016). L'éducation maternelle dans l'école. Paris. Broché.
- Lacaze, L. (2013). L'interactionnisme symbolique de Blumer revisité, *Revue Sociétés*, (121), 41-52
- Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*, 33(2), 79-96.
- Laparra, M. (2016). Réflexions sur les pratiques ordinaires de l'oral. Entretien avec Marceline Laparra. En [ligne] : Consulté le 18 septembre 2019 sur « Eduscol ». URL: http://cachemedia.eduscol.education.fr/file/Français/67/1_oral_pratique_laparra_573671.pdf.

- Lejeune, C. (2019). *Méthodes en sciences humaine. Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. Bruxelles, Éditions De Boeck.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berlin, Editions Peter Lang
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (1), 1-14.
- Narcy-Combes, M.-F. & al. (2019). *Language learning and teaching in a multilingual world*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Papalia, D. E. et Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement de l'enfant (9^e éd.)*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le Français dans Le Monde / Recherches et Applications*, (45), 487-498.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. Dans J. P. Lantolf (dir.), *sociocultural theory and second language learning*. Oxford, Oxford University Press, (7) 97-114.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. London, Presses Universitaires Harvard.