



**HAL**  
open science

# Matérialité de la médiation du sens en classe de langue pour enfants

Malory Leclère

► **To cite this version:**

Malory Leclère. Matérialité de la médiation du sens en classe de langue pour enfants. Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle, 2018, 15-3, 10.4000/rdlc.3480 . hal-03981233

**HAL Id: hal-03981233**

**<https://hal.science/hal-03981233>**

Submitted on 16 Mar 2023

**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.

---

# Matérialité de la médiation du sens en classe de langue pour enfants

Les outils didactiques au cœur de l'action d'enseignement

Malory Leclère

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3480>

DOI : [10.4000/rdlc.3480](https://doi.org/10.4000/rdlc.3480)

ISSN : 1958-5772

### Éditeur

ACEDLE

### Référence électronique

Malory Leclère, « Matérialité de la médiation du sens en classe de langue pour enfants », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-3 | 2018, mis en ligne le 01 septembre 2018, consulté le 18 septembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3480> ; DOI : [10.4000/rdlc.3480](https://doi.org/10.4000/rdlc.3480)

---

Ce document a été généré automatiquement le 18 septembre 2018.



*Recherches en didactique des langues et des cultures* is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

---

# Matérialité de la médiation du sens en classe de langue pour enfants

Les outils didactiques au cœur de l'action d'enseignement

Malory Leclère

---

## Introduction

- 1 La médiation est souvent appréhendée en didactique des langues sous deux angles complémentaires. Considéré comme une finalité d'apprentissage, le développement de la compétence de médiation (langagière ou linguistique) vise à rendre les apprenants aptes à « jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct », en mobilisant toutes les ressources de leur répertoire (Conseil de l'Europe, 2001 : 71). L'enjeu est alors de permettre le développement de comportements langagiers efficaces dans des situations sociales de contacts de langues et/ou dans des contextes où les interactants ne partagent pas les mêmes usages langagiers (même au sein d'un seul code) et ne parviennent, de ce fait, pas à accomplir conjointement une tâche donnée. Dans le paradigme des approches plurilingues et pluriculturelles, la médiation linguistique constitue alors, au sein de nos sociétés, au même titre que la médiation culturelle, une « compétence socle de l'interaction sociale » (Aden, 2012 : 268).
- 2 Parallèlement, dans l'intrication étroite que le *CECRL* dessine entre l'utilisateur et l'apprenant de langue, la médiation, en tant qu'activité langagière, constitue en contexte, un moyen de parvenir à accomplir une tâche d'apprentissage ou de formation. Ces processus de médiation, présents dans toute situation d'enseignement, sont particulièrement saillants dans les dispositifs d'enseignement bilingue ou immersif. Leur étude montre l'enjeu, pour les apprentissages langagiers comme pour les apprentissages disciplinaires, d'une articulation entre un travail sur des « savoirs [disciplinaires] ressentis comme denses » et un travail sur l'opacité linguistique des discours (Gajo et Grobet, 2008 : 115)<sup>1</sup>. Différents procédés de clarification des discours et d'explication des concepts (disciplinaires) ont ainsi pu être mis en évidence (Gajo, 2007) et situés dans la

pluralité des contraintes et des préoccupations qui orientent l'activité de l'enseignant dans la classe (Bigot, Leclère et Romero, 2017).

- 3 C'est à l'interface de ces grandes orientations que se situe notre contribution en appréhendant la médiation comme une compétence communicationnelle mise au service, en classe de français, de la réalisation d'activités didactiques et du processus d'enseignement-apprentissage. L'objectif est, plus particulièrement ici, d'analyser les modalités selon lesquelles se déploie cette médiation du sens en classe de langues pour enfants. En choisissant d'appréhender sous l'angle de la médiation les mécanismes de co-construction du sens dans l'interaction didactique, nous accordons une place centrale, d'une part à la dimension exolingue de cette situation de contacts de langues, d'autre part aux paramètres didactiques de la situation de classe que sont, entre autres, la finalité de transmission, l'asymétrie des rôles et la spécialisation des places interactionnelles qui en découle.
- 4 Pour mener cette réflexion, nous nous appuyerons sur un corpus recueilli dans une classe de Cours Préparatoire d'immersion (élèves de 6-7 ans) accueillant des enfants non francophones dans une école internationale parisienne. L'enseignement se fait exclusivement en français, langue que les enfants maîtrisent encore peu et inégalement. Outre l'apprentissage de la langue française, l'objectif dans cette classe de C.P. est l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et le développement de savoirs et savoir-faire dans les autres disciplines scolaires. Nous étudierons plus particulièrement deux activités de français (lecture et production orale) et chercherons à comprendre quelles places occupent les ressources matérielles dans les conduites de médiation du sens qui jalonnent les interactions de classe.

## Médiation du sens et matérialité dans l'action d'enseignement

- 5 Dans tout processus de médiation, il y a, si l'on suit la définition étymologique de Pruvost (2012/3), au minimum trois éléments : deux entités disjointes et une personne, un objet et/ou une action qui intervient entre ces deux entités pour tenter de les réunir, de les réconcilier.
- 6 Dans le contexte de la classe de langues, les deux entités à « réconcilier » sont d'une part l'objet d'apprentissage (la langue-discours) et d'autre part celui qui l'utilise et l'apprend (l'élève). Pour réunir ces deux entités, un médiateur (une personne) peut intervenir en déployant des conduites de médiation (actions) et en mobilisant le cas échéant des outils spécifiques (objets) pour mener à bien cette action de médiation (Siblot, 2004). C'est à ces actions et à ces outils spécifiques que nous nous intéressons. Et notre approche de la médiation s'inscrit dans le cadre large de l'étude de la médiation linguistique, conçue comme « la transformation ou l'adaptation de tout message oral ou écrit pour le rendre intelligible à des interlocuteurs », pour reprendre les mots de Aden et Weissman (2012 : 265) qui ajoutent que les interlocuteurs en question ne partagent pas les mêmes langues-cultures et que la médiation a une visée pragmatique d'efficacité de la communication. Au sein de ce cadre large, nous focalisons notre attention sur les processus par lesquels les interlocuteurs de l'interaction didactique, et particulièrement l'enseignant, anticipent ou résolvent des difficultés de construction du sens (le sens est donc objet de la médiation), à des fins non seulement communicationnelles mais aussi d'apprentissage. Et nous

demandons quels moyens ils déploient pour cela, c'est à dire quelles actions verbales comme non verbales mais également quels outils matériels ils mobilisent. Si la matérialité est, comme le montre Cicurel (2007), constitutive des savoir-faire encadrant ou accompagnant la pratique professionnelle de l'enseignant, il s'agit ici d'analyser comment elle se conjugue avec une autre préoccupation centrale de l'enseignant, celle d'assurer la compréhension mutuelle dans la classe, dans le but de faire apprendre<sup>2</sup>. L'évaluation des apprentissages effectivement réalisés sous la conduite de l'enseignant ne constitue pas le cœur de notre réflexion et n'est pas permis par les données dont nous disposons, mais il s'agit, à travers l'étude des séquences métalinguistiques de médiation du sens, d'éclairer les conditions de cette transmission et plus particulièrement sa matérialité.

- 7 Nous nous demanderons, en outre, dans quelle mesure les choix didactiques (d'actions et d'outils) opérés par l'enseignant préfigurent les conduites et moyens à partir desquels les élèves pourront, à leur tour, chercher à remédier, par eux-mêmes, à des difficultés de construction du sens pour satisfaire des intentions communicationnelles dans l'interaction de classe.

## Diversité et plurifonctionnalité des outils didactiques

- 8 Les outils didactiques sont au cœur de l'action d'enseignement. A côté de la parole des enseignants, ils fournissent une large partie des données langagières (*input*) qui alimentent le processus d'apprentissage. Ces objets matériels<sup>3</sup> de toute nature<sup>4</sup>, qu'ils soient conçus pour l'école (comme le manuel) ou importés par l'école (l'album jeunesse par exemple) et/ou constitutifs de l'environnement de la classe (le mobilier par exemple) sont, par les conduites discursives et gestuelles de l'enseignant, mis au service de l'apprentissage en classe. En les dénommant « outils », nous insistons sur le fait que ces objets matériels ne peuvent être détachés de l'usage qui en est fait et de leurs fonctionnalités *in situ* (Plane et Schneuwly, 2000 : 5). Ces outils sont ainsi des supports qui, en étant mobilisés ponctuellement ou régulièrement, à l'initiative des apprenants ou de l'enseignant, viennent étayer le processus d'enseignement/apprentissage. En devenant outil, grâce à l'intentionnalité de l'enseignant ou de l'apprenant, le support fait donc l'objet de manipulations matérielles et/ou mentales qui actualisent ses potentialités didactiques (Leclère *et al.*, 2014).
- 9 Quand ils sont effectivement utilisés en classe, certains supports ont été préalablement sélectionnés par l'enseignant pour être placés au centre de l'activité pédagogique, ils en constituent la ressource première. Leur choix, leurs modes de présentation et d'utilisation sont planifiés en amont de la séance. Ce sont des outils centraux, constituant le fil rouge des activités dans lesquelles ils interviennent. À l'inverse, d'autres supports ne sont mobilisés que de façon ponctuelle dans l'activité. Ils interviennent, à l'initiative de l'enseignant ou d'un apprenant, pour anticiper ou pallier une difficulté, ou plus globalement pour faire face à un événement qui survient dans la réalisation de l'activité : ce sont des outils périphériques (Leclère et Le Ferrec, 2014). Un même support matériel peut ainsi être tantôt mobilisé comme outil central, tantôt comme outil périphérique.
- 10 Qu'ils soient centraux ou périphériques, ces outils viennent donc soutenir le processus de transmission. Et leur mobilisation, plus ou moins planifiée, se traduit par des discours (dénomination, présentation, mention, etc.) mais aussi par des déplacements, des postures (orientation du corps, du regard, etc.) et des gestes (pointage, saisie, manipulation, etc.) qui en font des objets d'attention conjointe dans l'interaction

didactique. Nous faisons l'hypothèse que ces dimensions matérielles du processus de transmission jouent un rôle important dans les conduites de négociation du sens en classe, et que leur étude permettra de saisir plus finement les actions associées à une conduite clé du métier d'enseignant, la médiation du sens.

## Une approche dialogique de la médiation du sens

- 11 En parlant de médiation du sens dans les interactions didactiques, plutôt que d'aide à la compréhension par exemple, nous adoptons une position dialogique qui trouve ses origines dans les théories du dialogue, telles que celles développées en particulier par François et ses élèves en se fondant sur le concept de dialogisme développé par Bakhtine (1970, 1978).
- 12 Dans cette logique, nous considérons avec François (1994, 1998) que le sens n'est pas exclusivement porté par les mots mais qu'il résulte de ce qui s'échange et se construit dans l'espace discursif. C'est dans leur interaction avec le contexte et dans les enchaînements que les énoncés prennent sens : dans leur relation aux discours environnants, aux discours antérieurs mais aussi à l'anticipation de la réaction d'autrui. Et les significations ne sont donc pas systématiquement dites mais elles se dessinent dans la dynamique du dialogue.
- 13 Cette construction du sens résulte d'un double mouvement contextualisé et interdépendant entre les interlocuteurs : l'élaboration du discours d'une part et l'identification des significations d'autre part.
- 14 Du fait de son caractère inégal, l'étude du dialogue exolingue ou interlingue (Vasseur, 2005), mettant en scène des locuteurs maîtrisant inégalement la langue de l'échange, a permis de mettre en évidence des conduites et stratégies interactionnelles qui contribuent à la lente mise en place de la compréhension mutuelle entre les interlocuteurs et donc à la construction conjointe du sens en dialogue (Roberts *et al.*, 1999 ; Vasseur, 2005 ; Leclère, 2005). Les conduites interactionnelles déployées par les interactants contribuent à faciliter l'échange et à asseoir progressivement des éléments de sens. Leur analyse tend à montrer comment le locuteur plus expert de la langue cible peut, par ses reformulations, ses répétitions, ses décompositions de discours, ses gestes, mais aussi ses encouragements, ses marques de compréhension, parfois ses explications métalinguistiques, intervenir comme médiateur entre le locuteur novice et la langue pour favoriser la compréhension mutuelle et ainsi faciliter l'avancée du dialogue. Cette négociation interactionnelle du sens est également susceptible de contribuer, dans certaines conditions, à l'apprentissage de la langue par le locuteur moins expert (Bange, 1992 ; De Pietro, Matthey et Py, 1989).
- 15 Dans l'interaction didactique en classe de langue, par définition exolingue, l'enseignant, en tant qu'expert de la langue et responsable statutairement de sa transmission, joue ce rôle de médiateur qui lui incombe pourrait-on dire par obligation professionnelle (Dabène *et al.*, 1990). Il cherche à favoriser la production en langue étrangère par les apprenants et à assurer la compréhension des diverses productions langagières cibles,

comme la compréhension mutuelle entre les membres du groupe. L'enseignant déploie, pour cette médiation du sens, des conduites qui sont orientées dans deux directions :

- Certaines conduites visent à rendre les discours compréhensibles, c'est-à-dire à permettre à l'apprenant d'accéder au sens des discours reçus. On parlera de conduites d'élucidation du sens.
  - D'autres visent à faciliter la production, par l'apprenant, de discours compréhensibles. On parlera alors de conduites d'aide à l'élaboration des discours.
- 16 Ces deux types de conduites ont pour finalité de venir étayer le processus conjoint de construction du sens, elles sont constitutives de l'action d'enseignement et nous faisons l'hypothèse que, parmi les moyens déployés dans ces séquences de médiation, les outils didactiques occupent une place importante.

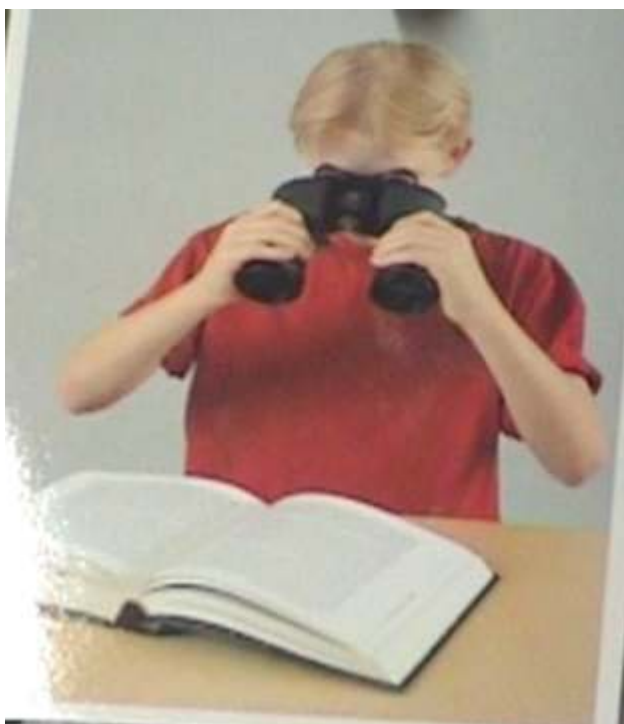
## Repérage des conduites de médiation du sens dans deux activités contrastées

- 17 Notre analyse porte ici sur deux séances enregistrées à une semaine d'intervalle dans une classe parisienne de C.P. d'immersion constituée de 11 élèves de langues et cultures variées (japonais, coréen, anglais, allemand, espagnol). L'enseignante bénéficie d'une longue expérience dans ce même contexte et dans cette même salle de classe qu'elle a, au fil des années, aménagée, décorée, équipée.

### Présentation des activités

- 18 Nous focalisons notre attention sur deux activités organisées autour d'objectifs et de supports centraux contrastés. La première (44 minutes) vise à entraîner la compétence de production orale et d'interaction, elle prend appui sur des supports photographiques présentant des personnes qui réalisent des actions incongrues. Les photos sont ainsi conçues pour éveiller la curiosité des élèves, susciter leurs réactions et ainsi favoriser la production verbale.

Image 1 - Une des trois photographies servant de support central à l'activité de production orale<sup>5</sup>



- 19 À partir de ce support photographique, les enfants sont invités, sur le modèle de ce que propose Yaiche (1986), à identifier, décrire, raconter, argumenter. Pour cette activité de production orale, les enfants sont tous regroupés en arc de cercle face au tableau sur lequel est posée l'image. Ils sont assis par terre ou sur les tables du premier rang tandis que l'enseignante est assise juste à côté du tableau.
- 20 La seconde activité (26 minutes) est une activité de lecture collective portant sur les graphèmes « é » et « ê ». Le support central est une liste de mots dactylographiés inclus dans un livret de lecture confectionné par l'enseignante.



Image 2 - Support central de l'activité de lecture (création de l'enseignant)

69	è	ê
1	la mère	1 la forêt
2	le père	2 la pêche
3	le frère	3 le chêne
4	l'élève	4 le rêve
5	la rivière	5 la tête
6	le lièvre	6 la bête
7	le remède	7 une arête
8	la chèvre	8 la fenêtre
9	la cafetière	9 la fête
10	la boulangère	10 la guêpe
11	la cuisinière	11
12	la panthère	12
13	la règle	13
14	la théière	14
15	le zèbre	15
16		16
17		17
18		18
19		19
20		20
21		21
22		22

- 21 Les mots à lire ne sont, dans cette liste, pas du tout contextualisés, ce qui peut conduire à s'interroger sur la place accordée au sens dans ce travail de décodage. Nous y reviendrons en analysant des extraits de cette séance. Pour cette activité de lecture, les enfants sont tous assis à leur place avec leur livre de lecture sous les yeux. L'enseignante est assise sur un coin de table à côté d'un enfant dont elle regarde le livre pour guider le déroulement de l'activité.

### Démarche d'analyse des séquences de médiation du sens

- 22 Pour identifier les actions et outils déployés dans les séquences de médiation du sens, nous avons, dans un premier temps, sélectionné tous les moments de classe au cours desquels la construction du sens fait l'objet d'une négociation. On ne retient donc pas ici les conduites étayantes visant « simplement » à encourager ou relancer la production (du type, *oui, et ensuite, continue, c'est bien, on t'écoute*). Sont retenues les séquences dans lesquelles le discours est orienté vers la production ou compréhension d'unités linguistiques identifiées, qu'elles soient isolées ou inscrites dans un énoncé. Une fois cette sélection opérée, nous avons codé l'orientation du mouvement de médiation : soit élucidation du sens, soit élaboration du discours (on inclut ici les mouvements de dénomination). Ont ensuite été identifiés les moyens déployés pour la médiation du sens afin d'évaluer la place occupée par les supports didactiques, notamment les supports périphériques dans ces séquences.

## Premiers résultats : matérialité dans les conduites de médiation du sens

- 23 On recense au total 54 séquences de médiation du sens : 25 au cours des 44 minutes de l'activité de production orale, 32 au cours des 26 minutes de l'activité de lecture.
- 24 L'activité de lecture est donc plus dense du point de vue du travail sur le sens. Et sans surprise, on constate que, dans cette activité, les séquences d'élucidation dominent (22 sur 32) tandis qu'en situation de production orale, les mouvements de médiation du sens sont davantage orientés vers l'élaboration du discours (21 séquences sur 25, y compris de simples dénominations sollicitées par l'enseignante à l'aide de gestes, ou de pointage d'objets). L'activité de lecture donne toutefois lieu, elle aussi, à quelques séquences de médiation orientées vers l'élaboration (10 sur 32) et sur lesquelles nous reviendrons dans la partie suivante.
- 25 Dans l'ensemble de ces séquences de médiation, toute activité confondue, s'il l'on observe les ressources mobilisées, trois démarches principales se dégagent.

### Démarche 1 : Médiation du sens par le discours

- 26 Cette première démarche, représentée dans 16 séquences (sur 54), ne fait intervenir aucun support extralinguistique. Tout est construit par le discours. Il faut toutefois préciser que des outils immatériels spécifiques sont mobilisés dans quelques séquences relevant de la première démarche. On recense ainsi un recours explicite à l'histoire interactionnelle du groupe, trois occurrences d'utilisation de langues maternelles d'enfants de la classe. Il s'agit à deux reprises d'un élève de langue japonaise qui, par le recours à la traduction, joue un rôle de médiateur entre un de ses camarades de même langue maternelle et l'enseignante. Dans le troisième cas, comme nous le verrons ultérieurement, le recours à l'anglais vient étayer l'élaboration d'un récit par un élève natif de cette langue.
- 27 Les séquences ne mobilisant aucun support s'inscrivent très majoritairement (15/16) dans l'activité de lecture et portent principalement sur des mots fréquents de la langue française et déjà maîtrisés par les élèves (*père, mère, frère, boulangère, cuisinière, fête, bête, forêt*), avec des questions de l'enseignante du type *Qui est la mère ? C'est qui les élèves ?*, etc., ou parfois des demandes d'élucidation indirecte (*qu'est-ce qu'on trouve dans la forêt ? quand est-ce qu'on fait la fête ?*).

### Démarche 2 : Médiation du sens étayée par les gestes

- 28 Dans 13 séquences (sur 54), les gestes sont au cœur de la médiation du sens. Il s'agit de gestes iconiques ou métaphoriques (MacNeill, 1992) intervenant exclusivement dans l'élaboration du discours et plus significativement dans l'activité de production orale. Nous ne distinguons pas ici les gestes de pointage qui sont systématiquement associés, dans notre corpus, à la mobilisation d'un support matériel, qu'il soit central ou périphérique.

### Démarche 3 : Médiation du sens étayée par les outils matériels

- 29 Dans cette dernière démarche (21 séquences sur 54), la médiation du sens s'organise autour d'un outil matériel. Dans 7 séquences, il s'agit de l'outil central, dans les 14 autres, c'est un outil périphérique qui est mobilisé, c'est-à-dire un autre outil que celui autour duquel l'activité s'organise principalement. Ces médiations du sens, par les outils périphériques, sont plus fréquentes (11/14) dans l'activité de lecture et relèvent majoritairement, toute activité confondue, de l'élaboration discursive. Ces recours à des outils périphériques sont en outre souvent assortis de gestes de pointage et/ou encore de manipulations physiques de l'objet.
- 30 Nous focalisons notre attention, dans la suite du texte, sur cette dernière démarche faisant intervenir des outils périphériques dans les séquences d'élucidation du sens ou d'élaboration du discours qui jalonnent les deux activités considérées.

## Des conduites de médiation du sens en production orale : contourner la difficulté d'élaboration individuelle et faciliter l'accès collectif au sens

- 31 Dans l'activité de production orale, l'enseignante distribue la parole aux élèves, qui très enthousiastes, apportent leur contribution pour rendre compte de l'absurdité de la scène représentée sur la photo (cf. annexe 1). Les conduites de médiation du sens sont orientées dans deux directions complémentaires, l'une individuelle, l'autre collective. L'enseignante veille en effet d'une part, par la mise à disposition de moyens matériels ou la prise en compte des appuis matériels spontanément pris par les élèves, à encourager la prise de parole de celui-ci et à faciliter sa mise en discours. Elle s'attache d'autre part, sur le plan collectif, à faire accéder tous les enfants au sens des discours élaborés par les autres.
- 32 Dans l'extrait qui suit, le recours au tableau est ainsi utilisé pour clarifier le discours d'une élève et faire entrer dans l'espace discursif partagé de la classe, le lexème, objet de la médiation.

Tableau 1 - Extrait 1<sup>6</sup> : La loupe

Ens	1	Alors qu'est ce qui est un peu spécial sur cette photo ? Manuela ?*	* se tourne vers Manuela	
Man	1	Parce que ça* c'est pour voir mieux de la montagne §		*pointage des jumelles sur l'image au tableau
Ens	2	§ c'est pour voir mieux <u>dans la montagne</u>		
Man	2	<u>de la montagne</u> et et et il faut utiliser une l[y]pe pas ça*.		*pointage des jumelles sur l'image au tableau
<3s>				
Ens	3	Il faut utiliser <u>une</u> ?		

Man	3	<u>une l[y]pe</u>		
Ens	4	une ?		
Man	4	une <u>l[y]pe</u>		
Ens	5	<u>loupe</u> . Qu'est ce que c'est une loupe ?		
Man	5	Euh euh :: §		
Ens	6	Stu peux la dessiner au tableau ?		Oui de la tête et se lève
Ens	7	Alors Manuela va nous dessiner une loupe	Se tourne vers tous es élèves	Commence à dessiner une loupe au tableau
<18s>				Dessine la loupe au tableau
Enft	1	lunettes		Continue son dessin
Lau	1	Non non		Continue son dessin
<2s>				
Enfts	1	Han waouh		
Ens	8	Oui. Et qu'est ce qu'on voit avec une loupe ?		
Man	6	Euh on voit plus grand.		Geste d'agrandir avec les doigts
Ens	9	On voit plus grand. Mais avec ça* aussi on voit plus grand ?	*pointe les jumelles sur l'image.	
Man	7	Oui* mais c'est pas* <u>XXX</u>		Oui de la tête. Non de la tête
Ens	10	<u>On voit pas plus grand ++</u>	Non de l'index puis pointage des jumelles sur la photo	
Tho	1	On voit plus petit		
Ens	11	Nan <sup>a</sup> on voit pas plus petit. ++ on voit plu :s <sup>b</sup>	<sup>a</sup> Non de l'index en regardant Tho <sup>b</sup> main en visière au dessus des yeux	Plusieurs élèves lèvent la main
Enfts	2	grand	non de l'index	
Enfts	3	loin		
Ens	10	Plus + loin. On voit plus loin. Ça s'appelle des + jumelles. Des + jumelles*		Mar se lève et se dirige vers le tableau.

- 33 Le dessin au tableau de la loupe (sollicité par Ens 6) vient ici étayer la comparaison établie par Manuela entre les jumelles représentées sur l'outil central et un autre objet appartenant à la même catégorie des « objets pour voir ». En établissant cette comparaison, l'élève introduit un nouveau lexème, ce qui conduit l'enseignante à ouvrir

une séquence de médiation, d'abord (Ens 5) par une reformulation corrective de la prononciation [lyp] de l'élève (Man 2) puis dans le même tour de parole par une interrogation sur le sens du lexème. Face au silence de l'élève, l'enseignante lui propose de contourner la difficulté tout en répondant à sa demande. Elle invite ainsi l'élève à dessiner au tableau cet objet « loupe » dont elle veut parler. Le passage du discours au dessin permet ainsi à l'élève de rendre compte de sa maîtrise du signe linguistique qu'elle a mobilisé, et ce malgré sa prononciation erronée et son incapacité, sur le moment, à le définir verbalement (cf. Man 5).

- 34 La proposition de mobiliser le support que représente le tableau permet, en outre, à l'enseignante de sortir de l'échange duel avec l'élève et d'impliquer, en recourant au pronom *nous*, toute la classe dans ce travail de clarification sémantique (cf. Ens 7 : Manuela va nous dessiner une loupe). Et une fois le référent du mot *loupe* explicité par le support matériel, à l'attention de tout le groupe, s'engage un travail sur ce que recouvre ce concept en opposition à celui de *jumelles* représenté sur l'outil central. L'enseignante interroge les élèves sur les fonctions des deux objets pour arriver à d'abord à l'opposition *voir plus grand / voir plus loin* puis à la dénomination de l'objet représenté sur le support central, qui jusqu'alors avait été désigné par Manuela au moyen d'un déictique (*ça*, en Man 1 et 2). Ce sont alors, au fil de cette séquence latérale, non seulement des référents qui sont associés à des signifiants (du mot *loupe* vers sa représentation sous forme de dessin) ou inversement (de la photo des jumelles à leur dénomination) mais aussi des explications qui sont apportées sur les concepts (*voir plus grand/voir plus loin*).
- 35 De l'élaboration individuelle d'une définition du mot *loupe*, on passe ainsi, par l'intermédiaire du dessin au tableau (outil périphérique ici), à la mise en circulation collective d'un nouveau lexème (*loupe*) mobilisable dans l'activité, puis d'un autre (*jumelles*). Et cette médiation par l'outil périphérique va alors fonctionner comme tremplin pour une nouvelle élaboration individuelle. Une nouvelle élève va, en effet, dans la suite de l'échange spontanément, mobiliser le dessin effectué par Manuela pour poursuivre l'exploration du champ des « objets pour voir » en établissant une comparaison entre la loupe et les lunettes. Elle mobilise pour cela, de façon spontanée, un nouvel outil périphérique : ses propres lunettes.
- 36 Les outils périphériques constituent ainsi dans cette séquence une ressource permettant la circulation du sens et de la parole au sein du groupe classe. Les gestes professionnels de l'enseignante, en jeu dans cette dynamique, relèvent de conduites d'incitation directe et explicite d'utilisation d'un outil périphérique (le tableau) mais aussi de conduites plus diffuses par lesquelles l'enseignante crée un environnement de travail facilitant le recours à des supports périphériques. La disposition des élèves, la présence dans la classe de nombreux supports (affichages, livres -notamment imagiers-, objets divers), la mobilisation fréquente de ces supports constituent, en effet, autant de repères susceptibles d'offrir un cadre rassurant aux élèves et de leur fournir des ressources et des stratégies facilitantes pour intervenir en classe (Leclère et Le Ferrec, 2014).
- 37 Sur le plan communicationnel, la séquence atteint son objectif, les ressources linguistiques nécessaires à la réalisation de l'activité ont fait l'objet d'un ajustement sous la conduite de l'enseignante : l'unité *jumelles* nécessaire pour décrire la scène a été fournie, l'unité *loupe* nécessaire pour rendre à la scène imagée une certaine vraisemblance a été introduite et une comparaison a été établie entre ces deux concepts. La question reste de savoir si des objectifs d'apprentissage étaient visés. Face à l'absence de reprise par les élèves des lexèmes introduits, on peut s'interroger sur les potentialités

acquisitionnelles de ces séquences métalinguistiques. Les conduites et outils mobilisés par l'enseignante pour le traitement des questions linguistiques (la correction phonétique [y]/[u], la dénomination des objets pour voir, leurs nuances sémantiques) suffisent-ils à faire percevoir et saisir aux enfants les enjeux acquisitionnels de ce travail ? La suite de l'activité ne permet pas de le vérifier mais on peut supposer qu'une explicitation et une thématization des corrections (phonétiques notamment) et des négociations sémantiques menées constitueraient une médiation cognitive propice à la saisie et l'intégration des connaissances linguistiques par les élèves. Le passage par une trace écrite (au tableau par exemple) pourrait ainsi permettre d'attirer l'attention des élèves sur les formes manipulées et peut être ainsi faciliter, déjà à court terme, la mobilisation par ces élèves (lecteurs) des unités linguistiques introduites.

## Des conduites de médiation du sens en lecture : de l'anticipation des difficultés de compréhension à la facilitation de la mise en discours

- 38 Nous focalisons ici notre attention sur trois extraits un peu distants dans le déroulement de l'activité mais révélateurs de la construction progressive de l'espace discursif et des stratégies interactionnelles de médiation du sens partagées par le groupe classe.
- 39 La première étape de cette co-construction survient au moment où le mot *panthère* est lu, d'abord par des élèves, ensuite reformulé (suite à une erreur de déterminant pointée par l'enseignante) puis repris à voix haute par l'enseignante qui interroge les élèves sur leur connaissance de ce mot (Ens 4).

Tableau 2 - Extrait 2 : La panthère

Ens	4	<sup>2</sup> La + panthère <sup>2</sup> . La panthère, vous la connaissez ?		
Enfts	2	<sup>2</sup> la panthère <sup>2</sup>		
Enfts	3	Oui		
Ens	5	Oui ?* non ?		Ann fait non de la tête
<1s>				
Ens	6	Non ?		
Enfts	4	non	se lève et se dirige vers son bureau	Ann fait non de la tête
Kel	3	C'est un animal		
Ens	7	Kelton ? Kelton, explique	Saisit et feuillette un imagier posé sur son bureau	
Kel	4	C'est§	feuillette l'imagier	

Ens	8	§ explique à Anna, elle ne connaît pas la panthère.	feuillette l'imagier	
Man	1	Moi je sais§	feuillette l'imagier	
Ens	9	§ c'est un animal qui :	feuillette l'imagier	
Man	2	Moi j'ai vu dans la télé	feuillette l'imagier	
Ens	10	À la télé ?	Lève la tête vers Man	
Man	3	<u>c'est la panthère</u>		
Lau	1	<u>Anna, it's a panther</u>		
Ann	2	oui		
<3s>			Cherche dans l'imagier	
Ens	11	Hmm elle est là	Montre aux élèves l'imagier ouvert à la page de la panthère et pointe la panthère	
Enfts	5	Ahhh. panthère		

- 40 Face la méconnaissance du mot par certains élèves, l'enseignante prend l'initiative de se saisir d'un imagier déjà présent sur son bureau (Ens 7). Tout en allant prendre le livre, elle valide (Ens 9) un élément définitoire de la panthère donné par un élève (Kel 3 – *c'est un animal*), accuse réception, en les reformulant (Ens 10), des commentaires d'une élève (Man 2 – *j'ai vu dans la télé*) mais ne reprend pas la traduction en anglais proposée par une autre élève (Laur 1). Le fait de montrer l'image de la panthère intervient ensuite comme une concrétisation du signe qui a été identifié dans la liste de lecture. Ainsi l'imagier, qui a déjà été utilisé par l'enseignante plus tôt dans la lecture de la liste de mots, constitue une ressource privilégiée d'élucidation du sens. Sa mobilisation en permettant l'identification d'un référent coupe court aux initiatives de définition mises en œuvre par les élèves pour élucider le sens. Cela laisse penser que la finalité de la séquence métalinguistique est bien de clarifier le sens du mot lu plutôt que d'engager un travail définitoire avec les enfants. Dans l'extrait suivant, cette stratégie d'élucidation par la mobilisation d'un outil matériel est spontanément reprise par un élève.
- 41 À l'occasion de la lecture du mot *forêt* et d'une demande d'élucidation indirecte par l'enseignante « *Qu'est-ce qu'on trouve dans la forêt ?* », les élèves font diverses propositions, notamment d'animaux. S'ensuit l'extrait suivant dans lequel une élève, cherchant à faire une proposition, ne parvient pas à trouver le nom français de l'animal auquel elle pense.

Tableau 3 - Extrait 3 : Le Bambi

Ann	2	Madame B. moi je sais un animal mais je sais pas le dire en français.		
Ens	3	Tu sais pas le dire en français ?	Regarde orienté vers Ann	
Ann	3	nan		

Ens	4	Ben on va, on va essayer de t'aider. Il est comment cet animal ?		
Ann	4	<u>Il est euh :</u>		
Enfts (dont Tho)		<inaudible - 2s>	Orienté son regard vers Tho et pose sa main sur l'épaule d'Ann	
Ens	5	Thomas, Thomas, elle connaît un animal mais elle ne sait pas son nom en français, alors on va essayer de l'aider. *Comment est-il ?	*Oriente de nouveau son regard vers Ann	
Ann	5	Alors il a des cornes* <sup>a</sup> Le papa a des cornes mais la maman et le bébé ont pas* <sup>b</sup>	* <sup>b</sup> Commence à reproduire sur sa propre tête de geste de l'enfant	* <sup>a</sup> figure la forme des cornes au dessus de sa tête.
Ens	6	Le papa a <u>des cornes</u>		
Man	1	<u>Ah oui</u> je sais dessiner		
Joh	1	<en aparté à Ann sa voisine> <i>a deer ?</i>	Regarde Ann et Joh	
Ann	6	<i>yeah</i>		
Ens	7	Il est quelle couleur ?	Joh lève la main puis se lève, regard orienté vers l'enseignante.	
Ann	7	marron		
Ens	8	marron	Orienté son regard vers Joh qui se tient toujours debout	
Ann	8	Et le bébé à des points sur le dos	Réoriente son regard avec Ann	Figure les points sur son dos
Ens	9	<sup>1</sup> Et le bébé a des points sur le dos <sup>1</sup>	Reproduit sur son propre dos, le geste de l'enfant figurant des points	
Joh	2	<sup>1</sup> Deer anglais deer <sup>1</sup> . <sup>2</sup> anglais anglais deer <sup>2</sup>		Joh se tient toujours debout
(...)				
Ens	10	Le daim* <sup>a</sup> . * <sup>b</sup> Le daim c'est ça ?	* <sup>b</sup> réoriente son regard vers Ann	* <sup>a</sup> Joh s'assied
Man	3	Le Bambi.	Orienté son regard vers Man	
Ens	11	C'est le Bambi ? ++ et son p- et sa maman ?	Orienté son regard vers Ann	Ann acquiesce de la tête. Joh se lève et se dirige vers le bureau.



Ann	10	C'est la biche.		
Ens	12	C'est la biche,* <sup>a</sup> voilà. * <sup>b</sup> Et le papa ? c'est le papa qui a * <sup>c</sup>	* <sup>a</sup> Orienté son regard vers le groupe classe tout en faisant un geste de la main vers Ann. * <sup>b</sup> Oriente son regard vers Ann * <sup>c</sup> figure des cornes sur sa tête	* <sup>b</sup> Joh commence à feuilleter l'imagier resté sur le bureau de l'enseignant.
Ann	11	Des cornes		
Ens	13	C'est pas vraiment des c- <u>enfin</u> c'est des cornes,* c'est du bois sur la tête, hein ?	Figure les cornes sur sa propre tête	
Joh	4	<u>Ça, ça</u>		Se dirige vers l'enseignant avec l'imagier ouvert à la page où figure un daim.
<2s>			Se tourne vers Joh qui est derrière elle.	Montre l'imagier à l'ens en pointant le daim.
Ens	14	Voilà, montre montre à Anna, montre à tout le monde après	S'adresse à Joh et pointe Ann du doigt.	S'approche d'Anna en pointant toujours l'image du daim.
<2s>				Joh montre à Ann qui regarde l'image.
Ens	15	C'est le cerf.		

- 42 L'enseignante, qui a sollicité l'attention de tous les élèves (Ens 4 et 5), guide par des questions catégorielles la description faite par Anna. En initiant et en étayant la description, l'enseignante fait mettre en mots des caractéristiques physiques de cet animal (*papa avec des cornes/bois, animal marron, bébé avec des points sur le dos*) qui vont permettre aux élèves d'identifier le(s) référent(s) évoqué(s) et de proposer différents signifiants possibles : le mot anglais *deer* (Joh 2) qui est traduit par l'enseignante (*daim*), le nom français *Bambi* (Man 3) qui est resitué par l'enseignante dans le paradigme (père, mère, bébé) précédemment construit et qui amène à la sollicitation du nom de la maman (Ens 11 et Ann 10 : *la biche*). Maintenant l'objectif initial de la séquence, l'enseignante clôt ce détour en revenant à l'objet de la demande d'Anna : *le nom du papa, le daim*. La médiation est donc ici menée exclusivement par le discours, avec un recours ponctuel à l'anglais, langue partagée par plusieurs élèves mais pas par tous.
- 43 Pendant que l'enseignante poursuit cette médiation avec l'élève qui avait initié la séquence, John prend l'initiative d'aller chercher dans l'imagier, précédemment utilisé, une illustration de l'animal en question. Il reprend ainsi l'action de médiation accomplie par l'enseignante quelques tours plus tôt et mobilise le même objet médiateur. Au regard des réactions des autres élèves, quand on leur montre l'illustration (exclamation puis

reprise de la dénomination en anglais), on peut penser que, pour bon nombre d'élèves, c'est le recours à cet outil qui permet l'accès au sens et donc la compréhension mutuelle. John joue ici un rôle de médiateur à l'égard de sa camarade, d'une part en dénommant en anglais l'animal recherché, d'autre part en montrant une illustration de ce mot. Cette forme de médiation spontanée et entre apprenants, déjà mise en évidence par Nicolas (2012/3) dans une classe pour adultes, ne relève pas ici d'un aparté, elle est destinée au groupe et est largement acceptée par l'enseignante qui va valider la proposition d'illustration de John, tout en introduisant un nouveau lexème « cerf » dont la distinction avec le premier signifiant proposé (*daim*), ne sera finalement pas thématisée. Cette absence de thématisation peut s'expliquer ici par le fait que ce savoir (nuance conceptuelle entre *daim* et *cerf*) ne constitue pas, pour reprendre les termes de Gajo (2001), un savoir linguistique obligatoire, c'est-à-dire indispensable à l'accomplissement de l'activité en cours (lecture et compréhension du mot *forêt*).

- 44 Dans cet extrait, la médiation du sens menée par l'enseignante sur le plan discursif, grâce aux questions catégorielles, permet de faire participer l'ensemble des élèves à l'élaboration du discours (ici à la recherche du mot juste). Cette médiation langagière est doublée par une médiation matérielle initiée par un élève, qui reprend une stratégie de l'enseignante (le recours à l'imagier comme outil périphérique) et qui, ce faisant, manifeste sa compréhension des propos descriptifs de sa camarade. Cet extrait témoigne également de la dynamique instaurée par l'enseignante pour impliquer tous les élèves dans la médiation langagière. Ils élaborent collectivement les connaissances nécessaires pour lever l'obstacle communicationnel rencontré, sans pour autant que ce travail ne fasse ensuite l'objet d'une institutionnalisation<sup>7</sup> qui permettrait de verbaliser et d'explicitier les savoirs construits. Cela soulève la question des visées poursuivies par l'enseignante et des potentialités acquisitionnelles de ce travail, question sur laquelle nous reviendrons en conclusion.
- 45 Dans la suite de la séance, l'outil périphérique et l'élucidation de sens qu'il a soutenue vont fonctionner, à distance, comme tremplin pour l'élaboration discursive d'un récit.
- 46 John, qui est un élève très discret en classe, peu participatif et plus en difficulté que ses camarades pour parler en français, va, le temps du changement d'activité (fin de la lecture de mots en « è/ê »), spontanément s'approcher de l'enseignante et se saisir de l'imagier déjà utilisé. L'enseignante lui ménage alors, dans le brouhaha de la classe lié au changement d'activité, un espace de parole (Ens 1 et 2).

Tableau 4 - Extrait 4 : Scène de chasse

Ens	1	Ohh, alors John voudrait nous dire quelque-chose à propos du cerf. On va écouter John.	Débout devant son bureau avec l'imagier ouvert à la page du cerf.	John se tient debout également à côté de l'enseignante qui le tient par l'épaule.
<1s>			Les élèves regagnent leur place	
Ens	2	On va écouter John, il a quelque chose de très important à nous dire. ++ alors vas-y.		

<3s>			Se penche vers John	Les élèves se sont approchés du bureau de l'enseignante.
Ens	3	Ton papa :, alors qu'est-ce qu'il a fait ton papa ?		
Joh	1	< murmuré - inaudible- 5s>		John se penche vers ses camarades et murmure (en anglais ? inaudible)
Ens	4	Qu'est-ce qu'il a fait papa ? +++ montre nous, fais le toi.	Redresse le buste de John en le prenant par l'épaule.	
S'ensuit un récit gesticulé par John, reformulé au fur et à mesure par Ens et ponctué par les onomatopées évaluatives des autres élèves. Par des questions de clarification, Ens relance et structure à plusieurs reprises le récit relatant une scène de chasse du père de John et la présence dans sa maison (aux États-Unis) d'un trophée de chasse (tête du cerf) au mur.				

- 47 Muni de l'imagier, qui a servi à la dénomination et la clarification du lexème *daim*, John prend l'initiative, très encouragé et très guidé par l'enseignante, de raconter une anecdote à propos du cerf/daim. Il mobilise, pour cela, à la fois l'outil périphérique (imagier) et beaucoup de gestes. Cette élaboration discursive, certes encore très limitée du point de vue des productions linguistiques de l'enfant, est rendue possible par la grande coopération de l'enseignante, à la fois globalement par l'espace de parole qu'elle ménage pour cet élève (Ens 1 et 2), et localement par ses conduites d'étayage et notamment la prise en compte des supports (le livre et les gestes) employés par l'élève. Dans cet extrait, comme dans un autre un peu plus tôt dans la même activité, on est frappé par le fait que les récits d'anecdotes, en lien avec les lexèmes étudiés dans la liste de lecture, n'interviennent qu'après le recours à un outil périphérique qui permet de visualiser un référent. En permettant ou en renforçant la compréhension, l'outil périphérique rend ici possible l'emploi du mot dans des discours d'ordre narratif et ainsi la mobilisation du concept en contexte.
- 48 Cette tendance est toutefois à nuancer par le fait que les signifiants des concepts en question (*daim/cerf* dans les exemples 3 et 4 ou *loupe* et *jumelles* dans l'exemple 1) ne sont pas repris par les enfants dans leurs récits. Ils sont le plus souvent substitués par un pointage de l'image et associés ou non à l'usage du déictique « ça ». Ce à quoi l'enseignante, ne perdant pas de vue l'objectif d'apprentissage, réagit par une reformulation avec reprise du lexème. Elle fournit ainsi aux apprenants un modèle mais on peut se demander si cette visée supposée de l'enseignante est effectivement perçue par les élèves, en l'absence d'explicitation des savoirs linguistiques faisant l'objet d'une médiation. Les conduites adoptées permettent-elles le repérage nécessaire à l'apprentissage ?
- 49 De la façon dont l'enseignante accueille, dans cette activité de lecture, les propositions de récit ou de commentaire des enfants, on peut penser que son guidage de l'interaction est doublement orienté :
- d'une part vers l'identification/compréhension des mots lus, comme unité lexicale isolée, simplement mentionnée dans une liste, en dehors de tout contexte d'utilisation. C'est alors

- le travail de déchiffrage qui est central et notamment celui d'identification du phonème cible ;
- d'autre part vers le réemploi du mot en contexte, qu'il soit passif (compréhension) ou actif (production). La mise en situation du lexème permet ainsi de passer du mot en simple mention au mot en usage (Cicurel, 1985).
- 50 Et, à observer l'enthousiasme des enfants à réagir aux sollicitations de l'enseignante ou à relater spontanément des anecdotes, il semble que ce mouvement soit, dans ce contexte, volontairement engagé par les apprenants.
- 51 Par l'analyse de la mobilisation des supports périphériques, ces extraits de l'activité de lecture permettent de mettre en évidence deux conduites notoires dans la médiation du sens par l'enseignante :
- l'anticipation du risque d'incompréhension par la mise à disposition planifiée de supports périphériques ;
  - l'incitation implicite et indirecte par le recours à ces supports, à utiliser les lexèmes en discours.
- 52 De façon transversale, l'enseignante, en construisant un environnement de classe riche et une dynamique interactionnelle ouverte à la mobilisation de ressources variées, crée un cadre sécurisant pour les enfants.

## Conclusion

- 53 L'étude de la matérialité de la médiation du sens menée ici permet de montrer que la mobilisation par l'enseignante d'outils didactiques périphériques, participe au processus d'enseignement/apprentissage. Elle permet en effet d'intégrer à l'espace discursif commun de la classe des éléments de signification qui, mis à disposition du groupe, sont ensuite repris dans une dynamique dialogique pour élaborer de nouveaux discours. Les outils périphériques fonctionnent alors comme des pivots dans la construction des significations en classe. Ils permettent le passage du processus d'élucidation du sens d'une unité à celui de sa mobilisation en discours. Ils constituent en outre un levier pour articuler les réponses de l'enseignant aux attentes individuelles des élèves avec le travail collectif en groupe classe.
- 54 Malgré le caractère intrinsèquement métadiscursif de la médiation du sens, force est de constater que la focalisation métalinguistique est très peu explicitée dans l'ensemble des séquences observées. On peut émettre l'hypothèse que les outils (périphériques), en jouant un rôle médiateur dans la construction du sens, permettent un contournement de toute explicitation métalinguistique, tout en assurant une compréhension mutuelle au sein de la classe. Pour autant, sur le plan de l'apprentissage, le travail engagé à des fins communicationnelles sur les unités linguistiques ne saurait, à lui seul, permettre le repérage par les apprenants des aspects linguistiques ou langagiers qui leur posent problème ou leur font défaut (Narcy-Combes, 2009). Dans un travail de médiation du sens guidé par des finalités communicationnelles, si des enjeux d'ordre acquisitionnel sont visés, la mise en saillance des savoirs co-construits au cours des échanges grâce à la mobilisation d'outils matériels, est nécessaire à leur identification par les élèves et à leur appropriation. Cette mise en saillance passe notamment par une mise à distance dans le temps des phénomènes linguistiques par rapport au fait communicationnel dans lesquels ils étaient impliqués. Ainsi peut se construire un cadre réflexif propice à l'apprentissage

(Gajo, 2005). L'outil, qu'il soit central ou périphérique est, du fait de sa matérialité, un candidat intéressant pour assurer cette continuité entre les deux temps du processus, celui de la production ou compréhension en contexte d'une part et celui de la réflexion sur les savoirs linguistiques en construction d'autre part : de la médiation à visée communicationnelle à la médiation cognitive.

- 55 Enfin, dans notre corpus, la reprise par les élèves de conduites de médiation matérielle déployées par l'enseignante tend à montrer que ce qui est ici en jeu dans le processus de transmission ne relève pas exclusivement de la maîtrise de savoirs linguistiques mais également du développement par les élèves de compétences interactionnelles (et potentiellement d'apprentissage) leur permettant de faire face aux difficultés langagières en contexte ou le cas échéant de jouer eux-mêmes un rôle de médiateur dans la construction du sens en interaction. On passe alors de la médiation comme moyen pour accomplir une tâche à la médiation comme finalité d'apprentissage (Conseil de l'Europe, 2001). Ainsi les outils didactiques n'interviendraient pas de comme de « simples objets inertes » facilitateurs de l'accès au sens mais ils fonctionneraient davantage comme « des médiateurs qui agissent sur leur utilisateur en transformant sa manière de faire et sa manière d'être », ainsi que le souligne Plane (2014 : 101) à propos des outils d'écriture.
- 56 Des investigations sont alors encore nécessaires, d'une part pour comprendre les motifs qui régissent, chez l'enseignant, la planification et la mobilisation de ces outils (périphériques) dans des séquences métalinguistiques, d'autre part pour saisir les conditions selon lesquelles la médiation matérielle peut contribuer conjointement à la compréhension mutuelle au sein de la classe, à la construction des savoirs et savoir-faire linguistiques ou langagiers des élèves et au développement de leur propres compétences de médiation.

---

## BIBLIOGRAPHIE

Aden, J. (2012/3). « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues ». *Études de linguistique appliquée*, n° 167. pp. 267-284.

Aden, J. & Weissmann, D. (2012/3). « Présentation ». *Études de linguistique appliquée*, n° 167. pp. 265-266.

Bakhtine, M. M. (1970). *La poétique de Dostoïevki*. Paris : Seuil.

Bakhtine, M. M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.

Bange, P. (1992). « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 ». *AILE*, n° 1. pp. 53-85.

Bigot, V., Leclère, M. & Romero M. (2017). « Place des enjeux d'acquisition langagière dans le multi-agenda de l'enseignant de DNL : l'exemple d'un cours d'Histoire pour collégiens allophones ». *Le français dans le monde - Recherches et Applications*, n° 61. pp. 78-91.

- Bucheton, D., Brunet, L.M., Dupuis, C. & Soulé, Y. (2008). « Voyage au centre du métier. Le modèle des gestes professionnels des enseignants et leurs ajustements ». In Bucheton, D. & Dezutter, O. (dir.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles, De Boeck Université. pp. 35-59.
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole, le métalangage en classe de langue*. Paris : Clé International.
- Cicurel, F. (2007). « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? ». In Plazaola Giger I. et Stroumza, K. (dir.). *Paroles de praticiens et description de l'activité*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. pp. 15-36.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Didier.
- Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.-C. & Foerster, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Crédif/Didier.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil & Fougier, H. (dir.), *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique*. pp. 99-124.
- Cohen-Azria, C. (2007). « Outils ». In Reuter, Y. (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck. pp. 151-156.
- Forget, A. (2008). « Importer le concept d'institutionnalisation en classe de français : peut-on créer les conditions d'une migration heureuse ? ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*. Volume 20 / Numéro 1. pp. 75-88.
- François, F. (1994). « Continuité et mouvements discursifs dans les dialogues ». *Rééducation orthophonique* 32, n° 120. pp. 211-241.
- François, F. (1998). *Morale et mise en mots*. Paris : l'Harmattan.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interactions en classe*. Paris : Didier.
- Gajo, L. (2005). « Interagir à l'école et interagir à l'hôpital : pour apprendre quoi ? », *AILE* n° 22. Pp. 131-163. URL : <http://aile.revues.org/1721> [consulté le 25 avril 2017].
- Gajo, L. (2007). « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation ». *Tréma*, n° 28. pp. 37-48. URL : <http://trema.revues.org/448> [Consulté le 19 mai 2016].
- Gajo, L., Grobet, A. (2008). « Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires : intégration et saturation des savoirs disciplinaires et linguistiques dans l'élaboration des définitions ». In L. Filliettaz & Schubauer-Leoni, M.-L. (dir.). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. pp. 113-136.
- Leclère, M. (2005). *Dynamiques du dialogue et construction du sens : Analyses d'interactions exolingues franco-tamoules*. Thèse de doctorat, Université Paris 5.
- Leclère, M., Hidden, M.-O. & Le Ferrec, L. (2014). « Quels supports d'enseignement en classe de français pour enfants ? Au-delà des manuels, une dimension mal connue de l'action enseignante ». In Leclère, M. & Narcy-Combes, J.-P. (dir.). *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire : diversité des approches et outils d'enseignement*. Paris : Éditions Riveneuve. pp. 105-127.
- Leclère, M. & Le Ferrec, L. (2014). « Constituer des objets en outils d'enseignement dans la classe de langue : la partition invisible de l'action enseignante ? ». *Recherches en didactiques*, n° 18. pp. 77-100.

MacNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: The University of Chicago Press.

Narcy-Combes, J.-P. (2009). « La correction dans l'enseignement/apprentissage des langues : un problème malaisé à construire ». *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXVIII, N° 3. pp. 26-38.

Nicolas, L. (2012/3). « L'apprenant-médiateur : enjeux et perspectives des traductions spontanées en classe de français langue étrangère », *ELA. Études de linguistique appliquée*, n° 167. pp. 369-380.

Plane, S. (2014). « Questions posées sur l'instrument d'écriture et ses effets. L'exemple de l'ordinateur comme outil d'écriture ». In Leclère, M. & Narcy-Combes, J. P. (dir.). *Enseigner les langues en contexte scolaire. Diversité des approches et outils d'enseignement*. Paris : Riveneuve. pp. 87-103.

Plane, S. & Schneuwly, B. (2000). « Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage ». *Repères*, n° 22. pp. 3-17.

Pruvost, J. (2012/3). « Avant-propos. La médiation, un maître mot, un mot de maîtres ». *ELA-Études de linguistique appliquée*, n° 167. pp. 261-263.

Roberts, C., Grandcolas, B. & Arditty, J. (1999). « Acquisition des langues ou socialisation dans et par le discours ? Pour une redéfinition du domaine de recherche sur l'acquisition des langues étrangères ». *Langages*, n° 134. pp. 101-115.

Siblot, P. (2004). « L'entremise des mots ou la force des frappes idéologiques ». In Delamotte-Legrand, R. *Les médiations langagières, vol. II, Des discours aux acteurs sociaux*. Rouen : Presses de l'Université de Rouen. pp. 33-47.

Vasseur, M.-T. (2005). *Rencontres de langues, question(s) d'interaction*. Paris : Hatier.

Yaiche, F. (1986). *Photos-Expressions*. Paris : Hachette.

## NOTES

1. Gajo et Grobet, reprenant Gajo (2005) établissent une distinction entre la médiation et la re-médiation. La première touche au lien entre discours et savoirs disciplinaires et repose sur le fait que le discours met à disposition des apprenants des savoirs pertinents pour les apprentissages disciplinaires. On travaille alors sur la densité des savoirs. La re-médiation, au sens de deuxième médiation, relève quant à elle du lien entre discours et savoirs linguistiques, on touche au traitement de l'opacité des discours. S'agissant dans cette contribution d'analyser des activités de français L2 en classe d'immersion, les deux entités (savoirs disciplinaires et savoirs linguistiques) sont intriquées dans le discours. C'est pour cette raison que nous utilisons ici uniquement le terme de médiation, dans un sens générique.

2. En mettant en regard les pratiques interactionnelles de classe avec les discours que les enseignants tiennent sur ces pratiques a posteriori, au cours d'entretiens d'auto-confrontation, Cicurel (2007 : 31-32) identifie sept paramètres constitutifs de l'agir enseignant : « une action qui demande une médiation matérielle », « une action qui demande que soit assurée l'intercompréhension », « une action soumise au temps », « une action collective », « une action visant à catégoriser la langue », « une action susceptible de provoquer des émotions », « une action soumise à des normes sociales ».

3. Notre attention se porte ici sur la matérialité, nous ne perdons pour autant pas de vue que les outils didactiques peuvent également, comme le souligne Cohen-Azria (2007), être immatériels. Le numéro 22 de la revue *Repères* (2000) montre à ce titre la diversité des outils matériels et immatériels qui peuvent être mobilisés en classe (pas seulement de français).

4. Cf. Leclère *et al.* (2014) pour une présentation de la diversité des supports mentionnés lors d'une enquête réalisée auprès d'enseignants de français dans le cadre de la recherche dans laquelle s'inscrit le présent article.

5. Ce support est extrait d'un ensemble pédagogique destiné au travail sur la production orale à partir de photographies (références exactes non connues).

6. Les élèves sont identifiés par les trois premières lettres de leur prénom, l'enseignant par Ens. {xxx} pour les segments incompréhensibles ; <revenu ?> ou <vu/lu ?> : pour les séquences reconstituées par le transcripteur sans certitude de leur exactitude ; [ ] transcription phonétique ; - pour les interruptions de mot ; + pauses à l'intérieur d'un tour de parole ; <2s> durée d'un silence ; soulignement pour indiquer les chevauchements de TP avec recours à l'indexation (numéro en indice) en cas de chevauchements multiples ; § pour noter les enchaînements rapides (signe en fin de TP et au début du suivant). Les conduites non verbales sont notées dans les deux dernières colonnes (l'avant-dernière pour l'enseignante, la dernière pour les élèves) ; lorsque qu'un même TP est accompagné de plusieurs conduites non verbales effectuées par deux locuteurs différents, une indexation (\*a, \*b) marque l'association précise entre geste et conduite verbale.

7. L'institutionnalisation a comme objet selon Brousseau une double reconnaissance : « la prise en compte officielle par l'élève de l'objet de la connaissance et par l'enseignant de l'apprentissage de l'élève » (Brousseau, 1998 : 311, cité par Forget, 2008). C'est par cette phase que l'enseignant « donne à certaines connaissances le statut culturel de savoirs » (Brousseau, 1997 : 9-10, cité par Forget, 2008).

---

## RÉSUMÉS

Cette contribution étudie les conduites de médiation du sens déployées dans une classe d'immersion en français langue seconde pour enfants (6-7 ans). Ces pratiques de médiation sont constitutives de l'action d'enseignement et nous les analysons ici sous l'angle de leur matérialité. Nous nous demandons quelles places occupent les outils didactiques dans les conduites visant à étayer les processus d'élucidation du sens et d'élaboration du discours. En établissant une distinction entre outil central et outil périphérique, nous montrons comment l'anticipation par l'enseignante de certaines difficultés langagières et la planification de conduites ou supports de médiation permettent de faciliter la co-construction du sens dans la classe. Les outils périphériques constituent à ce titre des pivots dans l'élaboration des significations et des leviers pour passer de l'individuel au collectif dans l'interaction didactique. Nous nous interrogeons, pour conclure, sur les conditions d'une exploitation à des fins acquisitionnelles de cette médiation par les outils périphériques.



This article deals with how teachers mediate meaning with 6-7 year-old learners of French as a Second Language. Such practices are an actualization of teacher cognition, they will be analyzed in terms of how material they can be. Our enquiry concerns the role of pedagogic tools when teachers aim to scaffold processes of meaning elucidation and of discourse production. A distinction will be made between the central (planned) tool and secondary tools. We will show how the teacher's anticipation of some language problems as well as the organization of how to mediate and what tool(s) to use will facilitate the co-construction of meaning in the class. Secondary tools play a key role in the construction of meaning and a key part in the shift from an individual to a collective level in pedagogic intervention. Finally, we will question the role such mediation plays in terms of acquisition by the learners.

## INDEX

**Mots-clés** : médiation du sens, action d'enseignement, outils didactiques, apprentissage langagier, enfants

**Keywords** : meaning mediation, teacher action, pedagogic tools, language learning, young learners

## AUTEUR

### MALORY LECLÈRE

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, E.A.2288 DILTEC

**Malory Leclère** est maître de conférences au Département de Didactique du Français Langue Étrangère de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Ses recherches, menées au sein du Laboratoire de Didactique des Langues des Textes et des Cultures (DILTEC), portent sur les pratiques enseignantes et les dimensions interactionnelles en situation d'apprentissage de langues. Elle travaille plus particulièrement sur les situations d'enseignement aux enfants et de formation des (jeunes) adultes en parcours d'insertion.

malory.leclere[at]sorbonne-nouvelle.fr