



HAL
open science

**Des gestes langagiers pour surmonter le désaccord.
Analyse didactique et linguistique du début de cours
d'anglais à l'école**

Marie-Christine Deyrich

► **To cite this version:**

Marie-Christine Deyrich. Des gestes langagiers pour surmonter le désaccord. Analyse didactique et linguistique du début de cours d'anglais à l'école. Le désaccord. Journée d'étude du Cercle des Linguistes Anglicistes 1, Apr 2005, Nancy, France. pp.059-076. hal-04687916

HAL Id: hal-04687916

<https://hal.science/hal-04687916v1>

Submitted on 4 Sep 2024

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.

**DES GESTES LANGAGIERS
POUR SURMONTER LE DÉSACCORD.
ANALYSE DIDACTIQUE ET LINGUISTIQUE
DU DÉBUT DE COURS D'ANGLAIS A L'ÉCOLE**

Marie-Christine Deyrich

IUFM de l'Académie de Montpellier, site de Nîmes

UA 3749 LIRDEF-ERT Montpellier

The article is based on an on-going research project which investigates the problematic issue of how to engage the learner at the very beginning of a foreign language lesson. Our main assumption is that the first part of a language lesson in particular should be seen as a difficult episode in the learning and teaching process, compared with the start of lessons in more traditional subjects. As a matter of fact, the change of subject and activity involved has a strong cognitive impact, in that learning a foreign language presupposes wide acceptance of another system of linguistic and cultural representations. Since the issue of self and identity is part and parcel of the transitional process, some degree of personal involvement is thus necessary to “enter into” the foreign language class successfully. Another important point is therefore that it is crucial to get a better grasp of the teaching strategies which can help create the sort of world into which the learners willingly enter.

In our corpus of three videos, we studied this transitional space in a nursery school. Our didactic and linguistic analyses of the teacher's professional attitudes and use of language showed how a micro-system of linguistic and semiotic devices could have a positive effect on the pupils' reactions and on their performance in the foreign language

Marie-Christine Deyrich est Maître de conférences en anglais à l'IUFM de l'Académie de Montpellier, sur le site de Nîmes. Elle fait partie de l'équipe LIRDEF-ERT, IUFM de Montpellier.

Introduction

Dans le cadre ordinaire de la classe, le début du cours de langue étrangère ne correspond pas à un simple passage d'une matière à une autre car il implique l'entrée dans un autre système de représentations linguistiques et culturelles (Bailly, 1998). En conséquence, pour les élèves, entrer dans le cours de langue se rapproche plutôt d'une rupture (Asdih, 2005), pouvant s'apparenter à un bouleversement identitaire (Mallet, 2003). Le rôle de l'enseignant est de ce point de vue fondamental pour que les conditions d'apprentissage soient aussi favorables que possible (Narcy-Combes, 2005), et ce, dès le tout début du cours. Il s'agit alors d'aider les apprenants à franchir le seuil entre, d'une part, le français langue de l'école (L1) – qui n'est pas leur langue maternelle dans tous les cas – et, d'autre part, la langue étrangère (L2) et de créer ainsi un environnement langagier exolingue qui servira de base pour la suite du cours. Dès lors, en raison de l'importance stratégique que revêt le déroulement du début du cours de langues, se pose la question délicate du désaccord : de ses manifestations tout d'abord mais aussi des moyens dont dispose l'enseignant pour l'éviter et/ou pour le surmonter.

Pour tenter d'apporter quelques éléments de réponse, nous avons analysé la démarche d'un enseignant expert en nous fondant sur une analyse linguistique et didactique de trois débuts de séances consécutives d'anglais dans une grande section de maternelle où les enfants sont en tout début d'apprentissage de la L2. Dans cette classe de zone d'éducation prioritaire (ZEP), nous avons assisté à trois séances consécutives à l'approche de Noël. Leur enseignante, Hélène, est titulaire de la classe et elle maîtrise parfaitement l'anglais, ayant vécu et enseigné aux Etats-Unis. Elle a accepté d'être filmée pour la recherche et pour les besoins de la formation des futurs enseignants.

A partir de ce corpus d'enregistrements vidéo, de scripts et d'entretiens d'auto confrontation qui lui ont permis de donner son point de vue, nous avons répertorié parmi les gestes professionnels et les interactions langagières du début de cours les éléments qui nous ont semblé infléchir réellement l'implication des apprenants. Dans ce contexte, nous nous intéressons à la parole comme instrument de travail médiateur d'un espace transitionnel de l'apprentissage.

1 Le langage dans le début de cours

Nous nous référons ici à une recherche en cours à l'IUFM de l'académie de Montpellier dans une ERT (équipe de recherche technologique)¹. Nous y étudions les débuts de cours pour tenter de dégager ce qui caractérise cette notion de début de cours et ses réalisations concrètes ; nous visons notamment une meilleure connaissance des éléments constitutifs de la mise en activité dans cette phase souvent critique. Pour les besoins de cette recherche, nous avons délimité ce que nous appelons « début de cours » en considérant qu'il peut comprendre un ensemble d'éléments, allant des civilités au rebrassage de connaissances, et qu'il se termine lorsque des données nouvelles sont introduites. Nous faisons l'hypothèse que les débuts de cours sont un moment princeps d'installation et d'ajustement des cadres, de négociation des passages. Les débuts de cours sont de ce point de vue des situations particulièrement difficiles. Nous avançons qu'ils mettent en œuvre une gestuelle professionnelle spécifique. L'analyse porte sur l'interaction entre les gestes professionnels des enseignants et les gestes d'étude des apprenants.

Dans ce cadre d'étude, nous nous intéressons plus particulièrement aux pratiques langagières du maître dans ce qu'elles comportent de professionnalité : ces « gestes langagiers » sont examinés avec soin car nous envisageons le langage (agir langagier et corporel) comme dimension centrale pour l'observation et l'analyse de l'activité de l'enseignant. Cette activité est un processus dynamique qui englobe l'activité des élèves (co-activité) et renégocie le sens au fil des événements, des incidents critiques, des imprévus. La gestion d'un ensemble aussi complexe suppose des repérages et des ajustements pour dépasser des zones de résistance. L'enseignant se trouve ainsi confronté à un agenda particulièrement complexe. Il lui faut en effet conjuguer concomitamment le suivi des tâches données aux élèves, la construction du savoir et sa verbalisation, la gestion et l'étayage de l'activité cognitive des élèves, sans oublier le contrôle du

¹ L'article se fonde sur une recherche en cours faite dans le cadre d'une Equipe de Recherche Technologique que dirige Dominique Bucheton. Le thème en est l'étude des débuts de cours, conditions d'entrée dans les apprentissages. L'équipe est pluridisciplinaire et rassemble des chercheurs de l'IUFM de Bordeaux, Montpellier, Aix-Marseille.

déroulement général et de la mise en scène prévus (Bucheton, 2005). Cet agenda oriente la façon dont le langage est exploité dans la classe et, dans le cadre de l'enseignement de la L2, il se complexifie encore, notamment par l'« étrangeté » de la langue et l'articulation entre L1 et L2.

2 Le désaccord du début de cours de langue étrangère

2.1 Un désaccord identitaire

Le début de cours de langue ne peut être considéré comme une simple entrée en matière car il suppose un passage dans un monde différent, passage qui influe sur le moi intime des élèves et de l'enseignante. De ce fait, c'est d'abord au niveau identitaire que se situe le désaccord. En effet, l'apprentissage de la langue étrangère suppose un phénomène difficilement accepté de migration d'un système de représentations linguistiques et culturelles à un autre (Bailly, 1998). Partant, il implique que l'élève veuille assumer le rôle qui lui est imparti par l'enseignant dans la mise en texte du cours. Or, dès le niveau de cette exigence de principe, il convient de faire état d'un désaccord fondamental : pour les enfants, il ne s'agit pas de migration ou de passage mais, dans la majorité des cas, d'un phénomène de rupture qui fait obstacle à l'entrée même dans l'activité. La composante identitaire et affective intervient fortement dans l'apprentissage d'une langue étrangère (cf. Mallet, 2003, pour des détails sur cette logique subjective complexe). Pour l'apprenant, ce n'est donc pas un simple jeu de rôle, pas non plus un simple passage de la L1 à la L2 mais un bouleversement² (ce mot n'est pas

² La question de l'identité dans l'apprentissage d'une L2 occupe une place prépondérante dans le domaine de la linguistique socioculturelle où les recherches, qui ont notamment porté sur l'appropriation de l'accent, montrent comment la construction de l'identité dans la L2 est difficile (cf. par exemple Pavlenko & Lantolf). Cette question a aussi été explorée dans des approches psychanalytiques de l'apprentissage de la L2 (cf. Mallet et Diaz-Corralejo). Des témoignages sur les effets du passage L1-L2 sur l'identité montrent que ce passage peut être vécu comme violent. Ainsi, Hoffman (1989) emploie l'expression « *seismic mental shift* » pour décrire ce phénomène. Nous employons ici l'expression « bouleversement identitaire » qui met l'accent sur

connoté négativement ici) qui affecte la personne, le moi profond, l'identité.

2.2 Un passage difficile

A l'école élémentaire, on passe d'une discipline à une autre au fil de la journée, avec le même enseignant dans la majorité des cas. Il ne s'agit pas de cloisonnement disciplinaire mais de passage d'activités ancrées dans les disciplines scolaires, passage que l'on observe dès la Grande Section de Maternelle. Ainsi, le matin on passe, par exemple, des mathématiques au français et on change alors de cahier ; l'enseignant passe ainsi du rôle d'enseignant de mathématiques à celui d'enseignant de français sans que ce passage se manifeste ouvertement, même si le langage et les modalités diffèrent profondément.

La langue vivante est désormais devenue une matière d'enseignement-apprentissage à part entière à l'école élémentaire. On pourrait dès lors imaginer que le passage d'une autre matière scolaire à la L2 soit de l'ordre de l'évidence : une transition en quelque sorte. Nous pensons qu'il n'en est rien. En effet, puisque aussi bien l'enseignement de la L2 que son apprentissage touchent directement à la personne, au moi, ils affectent et ils modifient à des degrés divers le moi intime (Mallet, 2003) phono articulatoire, linguistique et culturel. Le passage d'un système de représentations linguistiques et culturelles à un autre système – qui, affectivement, ne lui est jamais égal – n'est pas neutre, loin s'en faut. En résumé, il y a modification de la personne ou, en d'autres termes, « je » est « un autre » pendant le cours de L2 (et dans une certaine/moindre ? mesure pendant le cours de langue régionale). A titre d'illustration, on observe dans la première séance (cf. annexe 1) comment l'enfant parvient à intégrer ce jeu sur la personne :

P/J: Hello I'm Jane

une perturbation pour le sujet, aux niveaux linguistique et culturel. Ce bouleversement, dans le cadre scolaire, peut être examiné à la lumière du concept de « *language ego* » que développe Guiora (1979) qui réfère à la représentation de soi, « *body ego* » dans un premier temps. La question qui se pose est alors la perméabilité des frontières de l'ego et de la façon dont la médiation en classe peut contribuer à une réinterprétation par l'apprenant de sa propre subjectivité.

E: I'm Jane

P/J: Are you Jane?

L'altérité est ici liée à la langue et elle y prend corps : l'enfant, énonciateur se pose en tant que « je », l'autre est le « tu » de l'énonciation, et par cet acte, l'autre accède à l'existence. Dans les interactions verbales, on observe que l'enfant, en s'appropriant l'autre « *I'm Jane* » semble jouer avec le langage, jeu qui est envisagé avec bienveillance par l'enseignante : « *Are you Jane ?* ».

Or, ce processus de bouleversement identitaire intervient dans le cadre ordinaire de la classe, à un moment donné de l'emploi du temps, dans le même lieu géographique et avec les mêmes acteurs de la situation. En conséquence, on comprend bien pourquoi ce passage est perçu comme difficile à vivre par les jeunes enseignants, notamment par ceux qui ne sont pas spécialistes de la discipline. Il serait cependant illusoire d'imaginer qu'il n'a aucun impact chez les enseignants expérimentés.

Comparativement à l'enseignant spécialiste de la L2, le passage est encore plus exacerbé chez les apprenants – qui n'entretiennent évidemment pas une relation privilégiée avec la L2 Adultes, ce passage d'un univers linguistique et culturel à un autre est d'ailleurs fréquemment refusé (d'où le fait qu'être un « mauvais apprenant » en langue soit généralement perçu avec bienveillance). Chez les enfants, on a souligné les bienfaits d'un apprentissage précoce de la L2, « avant que l'oreille ne devienne nationale » (Hagège, 2001). Dans ce contexte, les démarches adoptées se fondent sur une approche ludique et sur une imprégnation systématique – on emploie parfois l'expression « bain de langue ». Il convient toutefois de garder à l'esprit que même chez les tout-petits, le passage n'est pas « naturel » ou simple.

3 Des gestes professionnels qui accompagnent les transitions et ruptures

Dès lors que l'on considère que l'enseignant devrait créer les conditions favorables pour aider les apprenants à franchir le seuil du début du cours de langue afin qu'ils puissent évoluer dans un environnement langagier exolingue hospitalier, il convient d'ouvrir le débat sur la question des moyens dont il dispose et de leur impact.

Pour éviter le désaccord entre maître et élèves, pour que la rupture entre les cours soit acceptable, l'aspect organisationnel est à prendre en compte. Ainsi, certains enseignants sortent un drapeau britannique pour montrer aux élèves que le cours d'anglais va commencer et d'autres enseignants sortent de la salle, ferment la porte pour rentrer sous une autre identité : l'instituteur devient par exemple John et salue les enfants en leur disant : « *Hello ! I'm John.* ». Ces stratégies que nous avons pu observer dénotent le besoin impérieux d'instaurer une coupure entre le cours précédent (cours « ordinaire ») et le cours de L2 et de marquer un territoire spécifique à la L2. Cependant, un certain nombre de problèmes en découlent. Tout d'abord, en fonction de quoi s'établit le choix d'un drapeau britannique par rapport à un drapeau irlandais, américain ou australien ? D'autre part, dans le second exemple, malgré la nécessité d'un travail sur l'identité et l'altérité dans le cours de langue, et malgré son côté ludique, le changement d'identité de l'enseignant lorsqu'il sort de la classe peut sonner faux voire empreint de schizophrénie.

Le trait commun aux démarches précédemment décrites et à la démarche adoptée par Hélène est la répétition de la stratégie d'entrée dans le cours, son aspect rituel (cf. annexe 1). Dans le cas d'Hélène, cette ritualisation du passage comporte deux éléments symboliques :

- une porte imaginaire que l'enseignante franchit pour passer de la L1 à la L2, comme le montre cet extrait du script de la deuxième séance :
 - P : OK On y va.... Regarde...
 - P: *In English now... I step in*
- une grenouille de chiffon, appelée Jane, qui sert d'interlocutrice anglophone. L'enseignante va la chercher à chaque début de cours, comme le montre l'extrait suivant de la séance 2 :
 - P: What shall I do now?
 - E: Jane
 - P: Jane, I'll go and get Jane
 - P: Could you help me?
 - P: What do we say?
 - E: Hello
 - T: Hello Jane

C'est avec Jane que les élèves sont amenés à faire des échanges linguistiques en anglais. Il n'y a donc pas de changement d'identité chez l'enseignante ; celle-ci joue un rôle secondaire (de ventriloque ?)

derrière Jane la marionnette (cf. annexe 1). Il semblerait que l'accord ou tout au moins l'évitement du désaccord identitaire qu'on observe dans les deux premiers débuts de cours (cf. annexe 2) soit dû – au moins pour partie – au fait que ni elle ni les élèves n'aient changé d'identité. Après visionnement des extraits vidéo, Coady (2005) décrit ainsi ce phénomène :

La marionnette est entièrement intégrée dans le cours, elle n'est pas simplement un outil secondaire. C'est Jane qui parle, Jane qui pose des questions, et c'est à Jane que les élèves adressent leurs réponses. L'enseignante devient à la fois actrice et spectatrice, et réussit à créer un environnement langagier exolingue avec l'aide de cette marionnette, qui joue le rôle d'objet transitionnel. Plus important, la maîtresse réussit à faire cela avec l'accord des élèves et sans malentendu.

La notion d'objet transitionnel (Winnicott, 1975) peut en effet nous aider à appréhender l'impact de l'utilisation par l'enseignante de la marionnette comme instrument ritualisé de passage à un espace de « semblant » pour les besoins de l'apprentissage. Deux aspects méritent alors d'être soulignés : la pratique de la L2 qui en découle, devenant en quelque sorte nécessaire, et le rôle de médiateur de la marionnette dans le groupe classe. C. Asdih (2005) estime qu'elle y agit aussi comme « instrument de socialisation, de gestion des conflits, de négociation des identités, des rôles et statuts de chacun ». Immérgés dans ce « royaume du comme si », les enfants sont tout à tour acteurs et spectateurs lorsqu'ils intègrent l'objet marionnette dans leur(s) jeu(x) sur l'altérité³.

4 Positionnements énonciatifs, implication énonciative

Pour appréhender quelques aspects de la prise en charge énonciative dans les « gestes langagiers » qui visent l'entrée dans la communauté discursive, tant au niveau linguistique que culturel, l'analyse linguistique se fonde sur la théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli. Nous avons relevé dans la négociation de début de cours un certain nombre de marqueurs, traces d'opérations

³ L'altérité est ici entendue aussi bien dans sa dimension interculturelle (cf. Zarate) que linguistique, les deux étant intimement liées.

plus profondes, afin de déterminer comment se construisent les positionnements énonciatifs de l'enseignante et des enfants. Nous limiterons ici la présentation de nos résultats à quelques moments de recherche d'un accord : ceux qui semblent caractéristiques de la démarche de l'enseignante et qui témoignent d'une prise en charge des discordances. Cette prise en charge débouche sur la création d'un espace de parole transitionnel où les rôles sont en constante évolution et où le dialogue pédagogique donne des indications sur les ruptures, les hésitations et ajustements et leur incidence sur la mise en activité des élèves.

4.1 Le cheminement énonciatif de l'enseignant

L'implication des apprenants ne se met pas en place d'emblée mais demande au contraire un guidage langagier et sémiotique intense. Ce guidage suit un cheminement que nous allons examiner d'un point de vue linguistique en nous intéressant aux traces laissées en surface. Ces éléments langagiers traduisent des opérations plus profondes faites par l'énonciateur (mises en relation, choix des repères,...) et nous donnent ainsi des indications sur le cheminement énonciatif de l'enseignante.

L'analyse linguistique se fonde ici sur la théorie des opérations énonciatives (Culioli, 1990) : nous prenons appui sur des marqueurs qui sont autant d'indices d'opérations plus profondes. En effet, parler c'est prendre position sur un contenu de pensée devant celui auquel on s'adresse ; cette prise de position s'inscrit dans l'énoncé notamment grâce à la modalité. La modalisation suppose une prise en charge et donc un repérage, puisque repérer consiste à éliminer de l'indétermination (Bouscaren 1987 : 168).

On observe dans le début des trois séances des traits convergents : l'accord des élèves est systématiquement sollicité selon un rite de déroulement qui forme un micro-système (cf. annexe 2) et qui suit un cheminement selon les trois étapes que nous décrivons ci-après :

4.1.1 Une mise en retrait de l'enseignante

Au cours de la première étape, l'enseignante s'en remet aux enfants en leur demandant ce qu'ils vont faire ensemble, un peu comme si c'était à eux de choisir l'ordre du jour :

- dans la séance 1: *Shall I get Jane?*
- dans la séance 2: *What shall I do now ?*

Dès lors que l'on admet que parler c'est prendre position sur un contenu de pensée devant celui auquel on s'adresse et que cette prise de position s'inscrit dans l'énoncé grâce à la modalité, l'analyse de la modalité dans cette situation d'énonciation nous livre quelques éléments de réflexion sur le positionnement énonciatif de l'enseignante.

On peut notamment remarquer l'interrogation qui ouvre les possibles : c'est au co-énonciateur de valider ou non la relation prédicative <I - do now>. De plus, *shall* indique que le sujet de la relation prédicative, « I », n'est pas autonome puisqu'il n'est pas à l'origine de la visée de l'énonciateur. En d'autres termes, avec « *shall I* » l'énonciateur se met en état de dépendance. Deux hypothèses se font alors jour : soit il s'agit d'un repli de l'enseignante qui ne veut ou qui ne peut franchir le pas et s'en remet aux enfants pour qu'ils prennent la situation en main, soit il s'agit d'une ouverture rhétorique de la mise en scène : la ritualisation est alors censée leur permettre de « trouver » ce qui doit être fait à ce stade – parce qu'ils connaissent la règle du jeu. Il va de soi que cette dernière hypothèse est ici la seule tenable.

L'intérêt n'est cependant pas seulement dans la mise en discours mais dans la sollicitation des élèves qui sont ainsi impliqués dans la construction de ce début de cours puisque l'enseignante ne se décidera à aller chercher Jane que lorsque les élèves auront manifesté leur assentiment. Ce jeu énonciatif se trouve d'ailleurs renforcé dans « *I'll go and get Jane* » qui fait suite dans la séance 2 : la valeur de visée de l'auxiliaire modal pourrait s'interpréter comme inhérente au contrat (c'est ainsi parce que vous me le demandez) ou comme la trace de sa volonté (parce que je le veux bien). En tous les cas, elle obtient l'accord des élèves avant de commencer le cours, puisqu'il y a pour eux association intime de Jane et du cours d'anglais.

4.1.2 Une sollicitation directe

La seconde étape se caractérise par l'introduction explicite des élèves qui sont co-auteurs/co-énonciateurs : *you* dans une interrogation qui leur délègue la validation ou la non validation du procès :

- pour la séance 1: *Can you say something... ?*

- pour la séance 2: *Could you help me ?* qui met en relation *you* avec *me*.

Dans les deux cas, la question concerne la possibilité que les enfants ont (ou n'ont pas) d'intervenir, en fonction des apprentissages préalables et du scénario rituel (qui a donc déjà fait l'objet d'un apprentissage). Pour la seconde séance, l'opérateur *-ED* ajoute un décrochage (est-il envisageable que les enfants puissent l'aider ?), un atténuateur dont l'interprétation peut relever de la politesse ou d'un engagement plus faible sur la capacité qu'ont ces enfants de l'aider à lancer le processus du début de cours. L'emploi de *will* aurait misé sur leur volonté, leur donnant davantage d'autonomie. Pour les élèves, il s'agit donc d'entrer dans le jeu à travers les échanges langagiers et non pas de créer les règles de ce jeu.

4.1.3 L'établissement d'une communauté langagière

Dans la troisième étape, l'interrogation concerne cette fois conjointement le rôle de l'enseignante et celui des enfants : *What do we say ?* L'ouverture de *what* renvoie les enfants à un choix de possibles : il faut leur puiser dans le répertoire de ce qu'ils ont appris. Le présent simple indique que la relation prédicative <*we-say*> est validée par l'énonciateur. On peut ainsi émettre l'hypothèse que la communauté langagière est maintenant clairement établie : on évoque toutes les fois où *we* a été mis en relation avec *say*.

4.2 Accords et désaccords dans la prise en charge énonciative chez l'enfant

Il serait faux d'affirmer que la progression de l'implication de l'enseignante et celle des enfants sont symétriques. Il y a certes une mise en scène rôdée de l'implication énonciative des enfants qui sont amenés à jouer le jeu mais on observe que les ajustements sont parfois difficiles. Ainsi, lors de la troisième séance, le rituel de la stratégie langagière de l'enseignante semble trop fermé pour surmonter le désaccord linguistique qui survient lorsqu'un élève lui demande du lait en arabe, demande qui est relayée par d'autres enfants bien qu'elle intervienne à brûle pourpoint, comme le montre le script du tout début de cette séance :

[Lorsque l'enregistrement vidéo débute, l'enseignante manifeste par le passage mimé d'une porte imaginaire que le cours abandonne la langue française au profit de la langue anglaise, comme elle le fait systématiquement pour chaque début de cours en anglais. On entend alors du bruit et des murmures qui laissent imaginer que les élèves produisent des sonorités qui leur semblent anglaises. L'enseignante s'adresse ensuite aux élèves :]

P. En français?

E1. Woua! al hlib!, woua! al hlib.

P. On va le faire en quoi? En quoi?

E2. Al hlib

P. Non pas en français... On va le faire en quoi?

E1. Woua al hlib ...

P. Qu'est ce qu'on parle d'autre que le français dans notre classe

E3. En anglais

S'agit-il d'un refus de cet enfant d'entrer dans le jeu (jouer à être anglais) ou, au contraire, d'une prise en charge énonciative plurilingue où l'arabe a droit de cité (jouer avec les langues)? La question n'est pas tranchée mais l'ambiguïté concerne la perception de la nature de l'exercice et du rôle de l'activité langagière. Cette interprétation est corroborée par le fait que l'alternance codique semble ici avoir été vécue par l'enseignante comme un problème langagier embarrassant. Dans son entretien d'auto-confrontation, elle dit qu'elle a été surprise par l'intervention de la langue arabe au tout début du cours d'anglais. Par ailleurs, on observe que malgré son expérience d'enseignante, elle n'a pas réinvesti l'apport langagier de la langue maternelle de l'enfant : elle s'en est tenue au recadrage dans

la L2 en demandant « On va le faire en quoi ? ». Le pronom indéfini « on » semble inviter d'une certaine manière l'enfant dans l'environnement exolingue qu'elle a créé, environnement auquel elle se réfère : « dans notre classe » et où se trouvent Jane, la maîtresse et les autres enfants. La suite des échanges (cf. annexe 2) montre que la reprise du rituel ne va plus de soi : Jane n'est plus acceptée dans son rôle de médium permettant la construction d'un espace de communication en anglais. Elle devient « nounours » : un objet transitionnel aussi mais qui concerne la sphère privée de l'enfant.

Conclusion

Ces quelques observations nous amènent à la remarque que dans le cours de L2, le désaccord langagier est un phénomène qu'il convient d'accepter dès le tout début de l'apprentissage. Nous avons pu observer que la difficulté la plus saillante pour les enfants de cette classe de Grande Section d Maternelle n'était pas de l'ordre des savoir-faire langagiers (qualité de leur prononciation, traces de leur compréhension,...) parce qu'à cet âge, le savoir faire passe derrière des préoccupations plus ludiques et égocentriques. Néanmoins, la difficulté existe : elle est, malgré le plaisir manifeste dans ces trois séances consécutives, de l'ordre de l'acceptation du passage dans l'activité langagière en L2 – qui suppose l'acceptation des rôles que l'enseignante veut leur faire jouer). Le micro-système mis en place par l'enseignante et les gestes spécifiques qui lui sont associés ont semblé-t-il faciliter le passage à la L2 en aidant les apprenants à dépasser l'insécurité liée à l'étrangeté mais sans toutefois parvenir à gommer les discordances liées à la rupture identitaire. Enfin, on constate que la mise en texte du cours suppose pour l'enseignant un travail minutieux et délicat sur la décentration dans ces jeux sur l'identité, jeux sur l'altérité qui sont au cœur de la prise en charge énonciative dans le début du cours de langue à l'école.

ANNEXES

ANNEXE I : script de la séance 1

P⁴: Ooh..

[P désigne la marionnette qui est au-dessus de l'armoire]

P: Shall I get Jane?

E: Hey... ooh... waouh... (bruitages)

P: Yeh

[P va chercher la marionnette]

P: Shall I get Jane, OK

P: Can you say something to...

E : 1, 2, 3, 4, 5

P: What do we say ?

[P tapote la marionnette]

P: Hello

E: Hello,

P: D'you wanna come? [elle s'adresse à la marionnette? Mais regarde les enfants]

P: Hello

E: Hello(xn)

[elle prend Jane]

[et revient avec Jane]

P: OK What are we gonna say to Jane?

[silence des enfants]

[P baisse le ton]

Sit down everybody

P/J: Hello

E: Hello (xn)

P/J: Hello everybody

E: Hello, hello everybody [les enfants touchent la marionnette]

P: Hello Jane

P: OK Shall we sit down?

P: Oh, can you get me a chair for Jane?

P: Can you get me a chair?

⁴ P. correspond au professeur, E : à l'élève ou aux élèves, J, à Jane.

P: Adija, can you get me a chair?
 P: I'd like a chair
 P: Can you get me a chair.....no?
 T: Could you get one? No
 T Could you get one
 P: We need a chair, for Jane
 P: Go 'n get the chair
 E: Please
 E: Va chercher une chaise
 P : Yes
 P : Please
 P : Go 'n get a chair please
 (E apporte une chaise]
 P : Thank you
 P : Jane sits down OK ?

P/J: Hello I'm Jane
 E: I'm Jane
 P/J: Are you Jane?

ANNEXE II : Un micro système pour l'implication énonciative des élèves

Etapes	Séance 1	Séance 2	Séance 3
			On va le faire en quoi? (X2) Qu'est-ce qu'on parle d'autre que le français dans notre classe?
		In English now... step in	Il faut que traverse... ferme
Etape 1	Shall I get Jane? (X2)	What shall I do now? (x2) [...]	Shall I get Jane? OK I get Jane

		Jane, I'll go and get Jane	
			(Jane c'est un nounours) That's a frog (Non c'est un nounours) It's a frog. It's not a teddy bear (une grenouille) (nounours)
Etape 2	Can you say something to...	Could you help me?	
Etape 3	What do we say?	What do we say? X3	

BIBLIOGRAPHIE

- ASDIH, C., 2005. « Les gestes professionnels de l'enseignant en langue : rôle de l'instrument dans la construction d'un espace transitionnel exolingue et dans la socialisation scolaire », Colloque international *Recherche et Formation, Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences*, Nantes, 2005 février.
- BAILLY D., 1998. *Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais*. Paris : Ophrys.
- BOUSCAREN, J. ; J. CHUQUET, 1987. *Grammaire et textes anglais. Guide pour l'analyse linguistique*. Paris : Ophrys.
- BUCHETON, D. ; A. BRONNER ; D. BROUSSAL ; A. JORRO ; M. LARGUIER, 2004. « Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation ». *Repères*, n°30, INRP, p. 33-51.
- CASTELLOTI, V., 2005. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international.
- COADY, A., 2005. *Compte rendu de la journée d'étude du CLAN* (Cercle de Linguistique Anglaise de Nancy), le vendredi 8 avril 2005, « Le Désaccord ».
- CULIOLI, A., 1990. *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, T.1, Paris : Ophrys.
- CULIOLI, A., 2002. *Variations sur la linguistique. Entretiens avec Frédéric Fau*, Langres : Klincksiek.
- DIAZ-CORRALEJO CONDE, J. 2004. « De l'étrangeté à la complicité ». *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 16, p. 23-32.
- GAONAC'H, D., 2002. L'enseignement précoce des langues étrangères, *Sciences Humaines*, n°123, p 16-20.
- GUIORA A. Z. ; W. R. ACTON, 1979. « Personality and language behavior : a restatement » . *Language Learning* , Vol.29 , No.1 , 193 .
- HAGEGE, C., 1996. *L'enfant aux deux langues*, Paris : Odile Jacob.
- HAGEGE, C., 2001. « Il faut commencer à cinq ans... », Dossier « les langues étrangères à l'école ». *Le Monde, Samedi 15 septembre 2001*.
- HOFFMAN, E., 1989. *Lost in Translation. A Life in a New Language*. London: Minerva.
- LAVE, J. ; E. WENGER, 1991. *Situated Learning: Legitimate*

- Peripheral Participation*, Cambridge : Cambridge University Press.
- MALLET, B., 2003. « La langue mise en bouche » *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°131, p.291-303
- MOORE, D. (dir.), 2005. *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, collection CREDIF Essais.
- NARCY-COMBES, M.-F., 2005. *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses.
- PAVLENKO, A.; J. LANTOLF, 2000. Second language learning as participation: (re)constructing a self. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 155-177). Oxford: Oxford University Press.
- VIGNAUX, G., 1988. *Le discours acteur du monde. Enonciation argumentation et cognition*, Paris : Ophrys.
- VYGOSTSKI, L., 1985. *Pensée et langage*. Paris : Messidor, éd. sociales, coll.Terrains.
- WIDDOWSON, H. G., 2003. *Defining Issues in English Language Teaching*, Oxford : OUP.
- WINNICOTT, D. W., 1975, (trad) 1971. *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.
- ZARATE, G., 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier.