



HAL
open science

L'enseignement d'une langue étrangère à l'école et au collège : vers une meilleure compréhension des situations didactiques mises en oeuvre.

Brigitte Gruson

► **To cite this version:**

Brigitte Gruson. L'enseignement d'une langue étrangère à l'école et au collège : vers une meilleure compréhension des situations didactiques mises en oeuvre.. Education. Rennes 2, 2006. Français. NNT: . tel-01088549

HAL Id: tel-01088549

<https://hal.science/tel-01088549v1>

Submitted on 28 Nov 2014

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.

UNIVERSITE Rennes 2
U.F.R. de Sciences Humaines et Sociales

N° attribué par la bibliothèque :

THESE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE RENNES II

Discipline : Sciences de l'Education (70^{ème} Section)

Présentée et soutenue publiquement par

Brigitte QUERE GRUSON

le 5 décembre 2006

**L'enseignement d'une langue étrangère à l'école et au collège :
vers une meilleure compréhension des situations didactiques mises
en œuvre.**

**Analyse comparative de l'action de deux professeurs de CM2
et de deux professeurs de sixième**

Sous la direction de
Gérard Sensevy, Professeur des Universités

JURY

Mme Danielle Chini , Maître de Conférences habilitée, Anglais, Université de Pau et des pays de l'Adour, Rapporteur.

M. Peter Griggs, Maître de Conférences habilité, Anglais, IUFM de Lyon, Rapporteur.

Mme Brigitte Albero, Professeur, Sciences de l'Education, Université de Rennes II.

Mme Maria-Louisa Schubauer-Léoni, Professeur, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

M. Gérard Sensevy, Professeur, Sciences de l'Education, IUFM de Bretagne.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier les quatre professeurs qui m'ont accueillie dans leur classe et sans lesquels ce travail n'existerait pas. Merci pour leur patience et leur coopération.

J'adresse également mes plus vifs remerciements à Monsieur Gérard Sensevy pour m'avoir encadré tout au long de ce travail, pour la confiance qu'il m'a manifesté, ainsi que pour le soutien sans faille qu'il m'a apporté. Ses remarques m'ont permis de progresser et de constamment enrichir mon travail.

Je remercie aussi tout particulièrement Danielle Chini et Peter Griggs d'avoir accepté de rédiger les rapports sur mon travail ainsi que Brigitte Albero et Maria-Louisa Schubauer-Leoni pour l'intérêt qu'elles ont témoigné pour ma recherche en acceptant de faire partie de mon jury.

J'aimerais également remercier très chaleureusement mon mari et mon fils sans l'aide desquels il m'aurait été très difficile de parvenir au terme de ce travail. Merci à ma famille et à mes amis pour leur compréhension et leur patience.

Je tiens à remercier très sincèrement les personnes qui m'ont fait l'amitié de relire attentivement mon travail. Merci aussi aux membres du séminaire « Action du professeur » et aux doctorants qui m'ont accompagné tout au long de ce travail. Nos échanges m'ont sans conteste permis d'avancer dans ma recherche.

Enfin, un grand merci à l'IUFM de Bretagne pour sa confiance et son soutien.

SOMMAIRE

PARTIE I : Introduction	7
PARTIE II : CADRE DE LA RECHERCHE	15
Chapitre 1 : L'enseignement d'une langue étrangère au CM2 et en 6è - choix institutionnels et questions posées	17
1 - Enseigner une langue étrangère au cycle 3 et en 6è : le cadre institutionnel	18
2 - Les questions soulevées par l'approche communicative	29
Chapitre 2 : Les outils théoriques	35
1 - L'action didactique envisagée comme une action conjointe du professeur et de ses élèves	35
2 - Des outils pour décrire et analyser l'action didactique in situ	37
3 - Des catégories pour décrire les modalités de construction du savoir	46
4 - Un outil pour explorer et mieux comprendre l'action didactique	48
Chapitre 3 : La démarche méthodologique et la présentation du corpus	50
1 - La définition de notre objet d'étude et des observables retenus	52
2 - La constitution du corpus et le dispositif de recueil des données	57
3 - Les niveaux d'analyse et l'interprétation des données	67
PARTIE III : L'ANALYSE DU CORPUS EMPIRIQUE	71
Chapitre 1 : L'organisation des séquences	73
1 - Les critères de découpage des séances et la classification des activités	74
2 - L'analyse du travail professoral à l'échelle de la séquence	77
Chapitre 2 : L'introduction des nouveaux éléments de langue	82
1 - Premiers éléments d'analyse	82
2 - Introduction des nouveaux éléments de langue : Etude de PE1	88
3 - Introduction des nouveaux éléments de langues : Etude de PE2	124
4 - Introduction des nouveaux éléments de langue : Etude de PC1	166
5 - Introduction des nouveaux éléments de langue : Etude de PC2	196
6 - Introduction des nouveaux éléments de langue : éléments de synthèse	232
Chapitre 3 : L'étude d'un document sonore	251
1 - Premiers éléments d'analyse	251
2 - Etudes d'un document sonore : Etude de PE1	256
3 - Etude d'un document sonore : Etude de PE2	289
4 - Etude d'un document sonore : Etude de PC1	316
5 - Etude d'un document sonore : Etude de PC2	348
6 - Etude d'un document sonore : Eléments de synthèse	372
Chapitre 4 : La mise en œuvre d'une activité de communication en binômes	393
1 - Premiers éléments d'analyse	393
2 - Les situations de communication en binômes : Etude de PE1	398
3 - Les situations de communication en binômes : Etude de PE2	432

4 - Les situations de communication en binômes : Etude de PC1.....	471
5 - Les situations de communication en binômes : Etude de PC2.....	509
6 - Les situations de communication en binômes : éléments de synthèse	543
PARTIE IV : LES ELEMENTS DE SYNTHÈSE.....	563
Chapitre 1 : L'analyse comparative de l'action conjointe des quatre professeurs observés et de leurs élèves.....	565
1 - Les caractéristiques de l'action conjointe de chaque professeur et de ses élèves.....	566
2 - Analyse comparative de l'action conjointe des quatre professeurs observés et de leurs élèves.....	611
3 - L'analyse des résultats des élèves.....	619
Chapitre 2 : Vers un ensemble de propositions.....	628
1 - Quelques lignes directrices pour la conception de situations d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.....	628
2 - Quelques lignes directrices pour la mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.....	636
PARTIE V : CONCLUSION.....	655
Chapitre 1 : Des pistes de réflexion concernant le travail en classe et la formation des enseignants.....	657
1 - Vers des équilibres mieux maîtrisés.....	657
2 - Vers des écarts moins importants.....	657
3 - Vers un plus grand niveau d'expertise.....	658
Chapitre 2 : Des perspectives de recherches.....	659
1 - Un cadre d'analyse à reproblématiser.....	659
2 - De nouvelles formes de recherches à initier.....	660
PARTIE VI : BIBLIOGRAPHIE.....	661

PARTIE I : Introduction

L'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères est depuis plusieurs années au cœur des politiques française et européenne. Ainsi, à l'heure actuelle, l'apprentissage de deux langues étrangères, en plus de la langue maternelle, est posé comme un objectif à atteindre par les pays européens. Dans cette perspective, l'introduction des langues étrangères au niveau primaire français, faite initialement sous la forme d'expérimentations, a été confortée par l'adoption, en 2002, d'instructions et de programmes officiels pour les langues étrangères au cycle trois de l'école élémentaire.

En France, cet enseignement-apprentissage est l'objet d'attentes sociales fortes et, conséquemment, sujet de nombreux débats. Les compétences de communication des Français en langues étrangères, et plus particulièrement en anglais, sont jugées insuffisantes ; ce jugement fait rejaillir sur l'école des suspicions quant à la qualité de l'enseignement des langues étrangères.

Ces constats mettent en évidence la nécessité de mener des recherches dans le champ de la didactique des langues étrangères afin, dans un premier temps, de mieux comprendre la façon dont sont enseignées et apprises les langues étrangères dans le système éducatif français pour, dans un second temps, tenter de dégager des pistes d'action susceptibles d'améliorer l'efficacité du travail conjoint du professeur de langue étrangère et de ses élèves. Notre travail s'inscrit dans cette perspective.

Afin de disposer d'une pluralité de questionnements susceptibles d'éclairer au mieux la complexité de la réalité observée, nous empruntons nos outils théoriques à deux domaines de recherches qui, selon nous, sont complémentaires et interdépendants : la didactique des langues et cultures et les approches comparatistes en didactique. Le fait de questionner les pratiques d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère à partir d'un nouveau champ, considéré *a priori* comme extérieur à la didactique des langues et cultures, nous permet d'adopter une posture qui favorise une prise de distance¹ et, ainsi, de mieux apprécier des pratiques qui nous sont familières².

« En suivant divers auteurs on constate qu'au cœur de la démarche réside une recherche d'extériorité par rapport à l'univers de référence de sa discipline d'origine, un besoin d'excentration vers une *Weltanschauung* de plus vaste portée susceptible de faire face aux processus de naturalisation propres à une entrée disciplinaire exclusive. » (Mercier et al., 2002, p. 5)

Notre recherche s'appuie donc sur un questionnement qui articule le spécifique et le

¹ Cette posture renvoie, notamment, à la notion d'*estrangement* discutée, entre autre, par Ginzburg dans son ouvrage, *A distance*, (2001).

² Il est sans doute utile de préciser, ici, que nous avons été professeur d'anglais en collège pendant 18 ans et que nous sommes formatrice en IUFM, notamment, dans le champ de la didactique des langues et cultures depuis une dizaine d'années.

générique. Elle s'inscrit à la suite des recherches menées dans le champ de la didactique des langues étrangères et dans celui des approches comparatistes.

La didactique des langues étrangères puise ses sources historiques, d'une part, dans les recherches sur les méthodologies³ qui ont traversé l'enseignement des langues étrangères et, d'autre part, dans celles liées à la linguistique appliquée à cet enseignement⁴. Au fil des années, elle s'est affranchie peu à peu de ces deux domaines pour constituer un champ de recherche à part entière qui, en s'affirmant, s'est spécialisé en plusieurs sous-domaines. Parmi ceux-ci, on peut notamment citer les recherches sur les rapports entre langue et culture, celles sur la psycholinguistique de l'apprentissage d'une langue étrangère et celles intégrant les approches interactionnistes et/ou cognitives de l'acquisition des langues étrangères⁵.

Par ailleurs, des recherches relativement récentes sur la didactique des langues secondes et l'acquisition ont permis de revisiter les frontières antérieurement établies entre les notions d'apprentissage et d'acquisition.

« Les clivages entre acquisition naturelle (hors classe) et artifice de la classe, entre environnement non-institutionnel (supposé naturellement propice à l'acquisition) et milieu institutionnel (réputé rebelle à cette même acquisition) ont eux-mêmes été déplacés et la ligne de partage passe plutôt aujourd'hui entre le « guidé » et le « non-guidé ». » (Coste, 2002, p.4)

A la suite de ces recherches, nous considérons que la classe de langue est un espace favorable à l'acquisition ; elle est le lieu où se trouve valorisée une dimension particulière de l'interaction qui prend appui sur un travail de médiation entre celui qui apprend et la connaissance à acquérir. Notre objet d'étude est donc ce système didactique tripolaire, composé des trois sous-systèmes interdépendants que sont le professeur, le savoir et les élèves, spécifié à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Les approches comparatistes en didactique sont apparues récemment sous l'impulsion d'un groupe de chercheurs franco-suisses dont les principaux représentants ont collaboré au numéro 141 de la Revue Française de Pédagogie, « *Vers une didactique comparée* », qui, par sa publication fin 2002, a en quelque sorte célébré la naissance officielle de ce domaine de recherche. Les principaux concepts utilisés par les chercheurs de ce domaine sont issus de la didactique des mathématiques et, notamment, des travaux de Guy Brousseau et d'Yves Chevallard. Ainsi une partie du système conceptuel de référence est constitué par le triplet « chronogenèse », « topogenèse » et « mésogenèse » auquel viennent s'ajouter les deux notions fondamentales de « milieu » et « contrat didactique ». De plus, ce cadre conceptuel est enrichi d'un « modèle de l'action didactique du professeur » (Sensevy et al., 2000 & Sensevy,

³ Voir, notamment, aux travaux de Puren (1988) et à ceux de Germain (1993).

⁴ Pour une présentation détaillée de l'évolution de la didactique des langues étrangères, voir Martinez (1996)

⁵ Pour une présentation de ces différents courants, voir, entre autres, Bailly (1997) et Pekarek Doehler (2000)

2002) qui vise à mieux comprendre l'ingéniosité pratique de l'action professorale. L'ensemble de ces outils théoriques ayant pour ambition de caractériser l'action didactique et de mieux comprendre les processus d'enseignement et d'apprentissage, leur utilisation nous est apparue particulièrement adaptée à notre projet.

En tissant des liens entre ces deux domaines de recherche, notre travail se donne comme projet d'éprouver la robustesse d'une approche qui croise des outils empruntés à la didactique des langues étrangères, la linguistique et aux approches comparatistes.

D'autre part, ce travail de thèse s'inscrit dans le prolongement d'une recherche effectuée pour notre DEA qui avait pour objet l'analyse de deux séances d'anglais, mises en œuvre respectivement dans une classe de CM2 et une classe de sixième. Ce travail comparatif nous a permis de mettre en évidence quelques traits saillants de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère avec des élèves quasi-débutants et a ainsi orienté les choix méthodologiques et certains de nos axes d'analyse actuels.

Tout d'abord, cette première recherche nous a permis de constater l'influence déterminante de la place qu'occupe une séance au sein de l'ensemble d'une séquence sur les choix didactiques des enseignants, tant au niveau de la répartition des responsabilités entre l'enseignant et les élèves qu'au niveau des ressources et des contraintes qui constituent le milieu dans lequel les élèves doivent évoluer. De ce fait, nous avons choisi d'emblée d'analyser plusieurs séances successives afin de pouvoir prélever des données sur l'ensemble d'une séquence d'apprentissage.

Deuxièmement, l'analyse à grains fins d'épisodes significatifs a fait émerger le besoin d'examiner plus avant les situations didactiques mises en œuvre par les enseignants et ceci dans deux directions. La première réside dans la nécessité d'analyser *a priori* les situations élaborées par le professeur afin de mener une observation instrumentée de ces situations didactiques. La seconde se situe, quant à elle, au niveau de l'étude des poids respectifs du contrat didactique et du milieu qui jouent un rôle considérable sur la façon dont les élèves pratiquent les connaissances.

Afin de mettre à l'épreuve et d'enrichir ces premiers résultats, nous avons choisi de faire porter cette thèse sur des données empiriques semblables à celles travaillées lors de notre DEA mais nettement plus importantes. Notre thèse a donc pour objet le travail conjoint de quatre professeurs, deux de CM2 et deux de sixième, et de leurs élèves au cours d'une séquence d'apprentissage complète. Ces quatre séquences composent un total de vingt-quatre séances d'anglais complété par une série d'entretiens menés avec les professeurs : un entretien collectif préliminaire réunissant les quatre professeurs impliqués dans la recherche, des

entretiens pré et post séquence, des entretiens d'auto-d'analyse sur des extraits vidéo et des entretiens d'analyses croisées. Tous ces entretiens constituent une somme de discours produits sur l'action envisagée et vécue en classe qui permet d'éclairer l'analyse produite par le chercheur à plusieurs niveaux. Ces différents grains d'analyse nous ont permis d'embrasser l'ensemble des données empiriques à trois niveaux différents : un niveau macro, méso et micro.

Les traits distinctifs de la méthode d'analyse employée présentent trois caractéristiques essentielles. Premièrement, elle est constituée par un jeu constant d'allers-retours entre les outils conceptuels et les données empiriques et se situe donc dans un double mouvement qui est à la fois ascendant et descendant. En effet, notre méthode d'analyse est ascendante au sens où elle s'apparente à une analyse de type clinique (Foucault, 1963), indiciaire (Ginzburg, 1989) et inductive qui suppose, pour un temps, une suspension théorique afin de « produire une description de l'action qui respecte le sens du jeu du praticien et le dynamisme de l'activité » (Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, 2000, p. 277). Cette méthode précède et nourrit l'analyse ascendante qui, par l'utilisation d'un langage théorique, permet de « décrire l'action d'une manière à rendre raison de l'ensemble de ses déterminants essentiels, dont certains peuvent être opaques pour le praticien » (Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, 2000, p. 277). Deuxièmement, elle est doublement comparatiste car elle opère des comparaisons systématiques entre l'action des enseignants observés et parce qu'elle se situe dans la lignée des approches comparatistes développées actuellement. Troisièmement, elle se déroule majoritairement en deux temps constitués, d'une part, d'une analyse *a priori* des activités telles qu'elles sont conçues par les enseignants et, d'autre part, d'une analyse structurale et intrinsèque de la pratique effective du professeur et des élèves.

L'ensemble de ce dispositif méthodologique et des outils conceptuels retenus est mis au service de l'étude des questions suivantes:

- Quelles sont les connaissances visées dans les situations mises en œuvre ? Comment s'inscrivent-elles dans la chronogénèse didactique ? Quelle est la part du nouveau et du déjà connu ?
- Dans quel milieu le professeur choisit-il de faire évoluer les élèves et comment est envisagée la partition topogénétique ?
- Quelles sont la nature et la fonction des différents contrats didactiques en jeu et quels sont les poids respectifs du contrat didactique et du milieu au sein des différentes situations mises en œuvre ?
- Les manières de faire des professeurs sont en partie déterminés par l'institution au sein

de laquelle leur action se déploie ?

Ce travail de thèse se présente en trois parties distinctes.

Dans la première partie, nous examinons les cadres institutionnels dans lesquels se situent les pratiques que nous étudions. Puis, nous présentons notre cadre théorique et notre démarche méthodologique.

La deuxième partie, empirique, représente le cœur de notre travail. Elle est constituée de quatre chapitres. Le premier est consacré à la présentation des professeurs et des classes observés et aux premiers éléments d'analyse des quatre séquences mises en œuvre. Les chapitres deux, trois et quatre sont constitués par l'analyse de trois situations didactiques caractéristiques de l'enseignement et de l'apprentissage de l'anglais au niveau CM2 et sixième : l'introduction de nouveaux éléments de langue, l'étude d'un document sonore et la mise en œuvre d'une situation de communication en binômes (« pairwork »). Ces trois chapitres se déploient selon une structuration identique : ils ouvrent sur la présentation d'éléments d'analyse des situations retenues et continuent par l'étude du travail des quatre professeurs observés. Ils se terminent par une synthèse comparative des éléments mis au jour dans les analyses individuelles.

Dans la troisième partie, nous présentons les résultats de notre travail sous la forme de deux chapitres. Le premier est consacré à l'analyse comparative de l'action conjointe des professeurs et de leurs élèves ; il apporte des éléments de réponse aux questions posées. Le deuxième reprend, sous une forme plus théorique, les principales questions mises au jour lors de nos analyses. Il se présente comme un ensemble de propositions en vue de l'élaboration d'ingénieries didactiques qui pourraient résulter d'un travail coopératif entre professeurs et chercheurs.

PARTIE II : CADRE DE LA RECHERCHE

Chapitre 1 : L'enseignement d'une langue étrangère au CM2 et en 6^e - choix institutionnels et questions posées

A l'époque où s'organise l'intégration européenne et se développent les échanges internationaux, il n'est nul besoin d'insister sur l'importance individuelle, économique et culturelle de la connaissance pratique d'une ou de plusieurs langues étrangères.

Afin de répondre à ce défi, la politique linguistique française a repris à son compte les recommandations énoncées dans le « Livre Blanc sur l'Education et la Formation » publié par la Commission européenne en 1995 à la suite de la Résolution du Conseil des ministres de l'éducation du 31 mars de la même année. Parmi ces dernières, nous retiendrons plus particulièrement celles qui concernent la maîtrise d'au moins deux langues vivantes étrangères et la systématisation de l'enseignement d'une langue au niveau primaire. Ainsi, dans le Livre Blanc, le titre du chapitre consacré à l'exposé des initiatives européennes en matière d'apprentissage des langues « Maîtriser trois langues communautaires » fixe d'emblée comme objectif prioritaire, pour tout citoyen européen, l'acquisition de deux langues étrangères.

« Dans le prolongement de la Résolution du Conseil des Ministres de l'éducation du 31 mars 1995, il devient nécessaire de permettre à chacun, quel que soit le parcours de formation et d'éducation qu'il emprunte, d'acquérir et maintenir la capacité à communiquer dans au moins deux langues communautaires autres que sa langue maternelle » (Livre Blanc, 1995, p. 54).

Cet objectif est accompagné de recommandations concernant l'organisation de l'enseignement des langues :

« Pour parvenir à la maîtrise effective de trois langues communautaires, il est souhaitable de commencer l'apprentissage d'une langue étrangère dès le niveau préscolaire, et il paraît indispensable que cet enseignement devienne systématique dans l'enseignement primaire, l'apprentissage de la deuxième langue étrangère communautaire commençant dans le secondaire. Il conviendrait même que, comme dans les Ecoles européennes, la première langue étrangère apprise devienne la langue d'enseignement de certaines matières dans le secondaire. À l'issue du parcours de formation initiale, c'est bien de deux langues étrangères communautaires que chacun doit avoir la maîtrise » (*Ibid*).

La prise en compte conjointe de ces deux recommandations s'est concrétisée, en France, par l'introduction progressive de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire qui a abouti, en septembre 2002, à la publication des premiers programmes officiels pour l'enseignement des langues étrangères au cycle des approfondissements. Une lecture attentive des objectifs de ces programmes montre qu'ils s'inscrivent dans le prolongement de ceux fixés au niveau européen dont ils rejoignent les ambitions :

« Cet enseignement vise l'acquisition de compétences assurées permettant l'usage efficace d'une langue autre que la langue française dans un nombre limité de situations de communication adaptées à un jeune enfant. Il contribue à construire des connaissances linguistiques précises (formules usuelles de communication, lexique, syntaxe et morphosyntaxe) ainsi que des connaissances sur les modes de vie et la culture du ou des pays où cette langue est parlée. Il vise aussi à faire découvrir, d'une manière plus générale, l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues, d'autres cultures et d'autres peuples, y compris lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe. Cet apprentissage est une étape d'un parcours linguistique qui, au terme de la scolarité obligatoire, aura permis à chaque élève d'acquérir au moins deux langues vivantes en plus de sa langue maternelle. » (Programmes du cycle 3, p.3)

Les termes utilisés « acquisition, compétences assurées, usage efficace, connaissances précises » mettent en relief la détermination institutionnelle à faire jouer à l'enseignement primaire un rôle déterminant dans le parcours linguistique des élèves. Cet enseignement vient renforcer l'ensemble des mesures prises à toutes les étapes de l'apprentissage pour améliorer le niveau de compétences des élèves en langue. En effet, force est de constater que la situation en France en matière d'enseignement et de pratique des langues étrangères est peu brillante. Ainsi, les résultats des élèves français lors d'une étude comparative des compétences en anglais des élèves de 15 à 16 ans dans sept pays européens révèlent que les performances des élèves français sont nettement inférieures à celles des élèves des six autres participants, quel que soit le domaine de compétences évalué et, de surcroît, que leurs compétences sont moins bonnes en 2002 qu'en 1996⁶.

Ces résultats montrent l'urgence qu'il y a à mener une réflexion d'ensemble pour définir et mettre en œuvre une politique linguistique efficace. A notre sens, cette réflexion passe impérativement par une meilleure connaissance de la façon dont sont effectivement enseignées les langues et par une prise en compte plus nette des avancées de la recherche dans ce domaine. Elle nécessite d'analyser finement les pratiques effectives de professeurs et d'élèves et de les situer par rapport, d'une part, au cadre institutionnel dans lequel elles se déploient et, d'autre part, aux paradigmes émergents dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

Ce premier chapitre vise à présenter les choix institutionnels actuels en matière d'objectifs, de contenus et de démarches. Il fait ensuite le point sur les questions qui en découlent, ces questions étant examinées à la lumière des propositions qui existent actuellement pour repenser l'enseignement des langues étrangères.

1 - Enseigner une langue étrangère au cycle 3 et en 6^e : le cadre institutionnel

Cette présentation du cadre institutionnel n'a pas l'ambition d'exposer de manière exhaustive

⁶ Pour une présentation détaillée des résultats de cette étude, voir la note de la DEP n°04-01 de mars 2004.

les objectifs, contenus et démarches décrites dans les programmes et documents d'accompagnement publiés par le Ministère de l'Éducation Nationale ; elle vise à dépeindre les lignes de forces qui s'en dégagent afin de fournir des points de repères susceptibles de mieux faire comprendre les choix didactiques des professeurs observés.

1.1- Vers une continuité renforcée

L'adoption de programmes officiels pour l'enseignement des langues étrangères au cycle trois de l'école élémentaire en 2002 marque clairement la volonté institutionnelle de porter ce champ disciplinaire au même rang que les autres disciplines de l'école élémentaire. Le caractère désormais obligatoire de cet enseignement vise à renforcer une continuité des apprentissages entre le premier et le second degrés souvent mise à mal depuis les premières expérimentations d'enseignement des langues étrangères à l'école. Ainsi, dans un article du journal « Le Monde » paru le 6 mars 2002, soit juste avant la publication de la circulaire n° 2002-075 du 10 avril 2002 qui instaure l'enseignement des langues étrangères comme enseignement obligatoire, on peut lire qu'un des objectifs prioritaires de l'introduction officielle des langues étrangères comme discipline à part entière est d'inciter les professeurs de sixième à véritablement prendre en compte les acquis de l'école élémentaire.

« Pour la Rue de Grenelle, cette modification [le caractère obligatoire]⁷ doit renforcer la crédibilité de l'enseignement aux yeux des professeurs de collège. Faute de connaître ce qu'ont pu apprendre leurs élèves, ceux-ci choisissent fréquemment de reprendre de zéro, en sixième, l'apprentissage de la langue. « Les enseignants de collège sont sans doute un peu pessimistes sur le niveau des élèves de primaire », estime Mme Becquelin⁸. « La liaison entre le CM2 et la sixième est la question la plus délicate à régler », reconnaît-on dans l'entourage du ministre. A terme, une refonte des programmes du collège est envisagée pour tenir compte des acquis antérieurs des élèves ».

Quatre ans plus tard, la refonte annoncée des programmes de sixième se concrétise par la publication pour la rentrée 2006 de nouveaux programmes de langues vivantes pour le palier un du collège, soit pour les classes de sixième et de cinquième quand l'apprentissage a débuté au cycle trois de l'école élémentaire. Il faut d'ailleurs noter ici que la publication des programmes de collège antérieurs, soient ceux publiés pour la rentrée 1996, faisait suite à la mise en place, à la rentrée 95, d'une initiation aux langues étrangères dès le CE1.

« Dès le cours élémentaire, tous les élèves sont initiés chaque jour pendant 15 minutes à une langue vivante étrangère en utilisant les techniques audiovisuelles.⁹ »

⁷ Note de l'auteur.

⁸ Mme Becquelin était, à l'époque de la publication de cet article, doyenne de l'Inspection Générale d'Anglais.

⁹ Extrait de la mesure n°7 du « Nouveau Contrat pour l'École », publié par le Ministère de l'Éducation Nationale en 1994.

L'enseignement aux langues étrangères s'inscrivant dans une logique officielle de « progression en spirale¹⁰ », toute évolution dans le primaire devrait être porteuse de changements dans le second degré. Ainsi, les programmes de sixième publiés en 1995, se situent clairement dans une logique de continuité ; ils citent en premier, parmi les cinq raisons qui fondent la conception de ces nouveaux programmes, le développement de l'enseignement précoce d'une langue étrangère à l'école :

« L'enseignement précoce d'une langue vivante (EPLV), lancé en 1989, sera poursuivi et développé à la rentrée de 1995, sous la forme d'une première sensibilisation au CE1 (Enseignement d'initiation aux langues étrangères EILE). Un programme indicatif de compétences à atteindre en fin de cours élémentaire a été élaboré et publié (BO n° 19 du 11 mai 1995). Même si pendant quelque temps encore, les acquis demeureront parfois fragiles et aléatoires, il conviendra d'assurer une continuité entre l'école et le collège. »

Toutefois, il faut rappeler ici que les nombreuses fluctuations politiques en matière d'enseignement des langues étrangères à l'école ont rendu très difficile cette continuité entre l'école et le collège pourtant indispensable.

« Le fonctionnement de la vie politique française en général implique que chaque changement de ministre de l'éducation (et pas simplement chaque changement de majorité) aboutissent peu ou à une réforme ou à de nouveaux textes officiels, avec le choix des mesure phares censées concrétiser le nouveau cours politique. A quoi s'ajoutent les effets pervers de la politisation des questions scolaires, à laquelle n'échappent pas les débats scientifiques eux-mêmes (ainsi des controverses autour de l'illettrisme). Or le temps court des élites politiques ne correspond pas au temps long de l'émergence des solutions politiques dans le corps social. En effet, si les questions éducatives sont profondément politiques, au sens où elles concernent l'ensemble des acteurs sociaux, cela implique en bonne logique des débats de fond, qui appellent la mobilisation de toutes les énergies, de tous les intéressés et de toutes les compétences, un art du dialogue, et une recherche de consensus sur l'essentiel : toutes choses contraignantes, coûteuses en énergie, en temps, et qui entraînent de surcroît une redéfinition des rôles des uns et des autres. Cela va loin, en théorie comme en pratique, et cela ne s'accommode guère de la logique politique à très court terme des autorités politiques, d'autant plus que le choix d'instrumentaliser les questions politiques aboutit pratiquement à figer puis à durcir les représentations et les positions alors que le temps long de « l'ingénierie sociale » nécessaire à la mise en place des réformes permet de dépasser les faux débats idéologiques pour prendre la mesure des pratiques, des manques et des évolutions nécessaires. Ces doubles contraintes qui résultent de temporalités et de logiques différentes ne concernent pas que les hauts responsables, elles traversent l'ensemble du monde enseignant tiraillé entre les innovations et les soucis de la gestion quotidienne, tenté d'interpréter les impulsions ministérielles comme des effets d'annonce, des marottes, loin du terrain. » (Rabatel, 2004, pp. 11-12)

L'enseignement des langues étrangères figurant parmi les mesures phares auxquelles Rabatel fait allusion, cet enseignement a fait l'objet de quatre réformes importantes depuis le lancement officiel, en 1989, de « l'expérimentation contrôlée¹¹ ».

¹⁰ Expression extraite des programmes de sixième de 1995.

¹¹ En 1989, un enseignement précoce à une langue étrangère (EPLV) est introduit, à titre expérimental, en CM1 et en CM2. En 1995, cet enseignement se transforme en enseignement d'initiation aux langues

Quoi qu'il en soit, avec la parution en 2006 des nouveaux programmes du palier 1 du collège, l'enseignement des langues vivantes étrangères s'inscrit désormais officiellement dans un parcours linguistique recomposé qui démarre au début du cycle 3 de l'école élémentaire et s'articule fortement sur la classe de sixième :

« L'enseignement des langues vivantes au collège tient compte de celui introduit à l'école primaire par les programmes du 25 janvier 2002 (BO hors série n°1 du 14 février 2002) et s'appuie sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues*¹², proposé par le conseil de l'Europe. Cet enseignement n'est plus nouveau pour les élèves de collège. Son programme n'est donc plus uniquement conçu comme un programme pour des débutants. Comme dans les autres disciplines, il intègre les acquis de l'école élémentaire dans les compétences d'ordre linguistique et culturel qu'il vise. Il prend ainsi en compte, dans une progression globale, l'étape primordiale du parcours linguistique des élèves que constitue l'apprentissage d'une langue vivante avant le collège. Il s'agit de développer, de consolider et d'enrichir les capacités des élèves selon un processus continu, que les acquis de l'école primaire soient directement réutilisés dans la même langue ou transférés dans une autre et ce dans tous les domaines de compétence. La classe de sixième constitue toutefois une classe de consolidation, accueillant des élèves issus d'écoles primaires différentes, dans lesquelles les conditions d'enseignement des langues vivantes étrangères peuvent être variables.¹³»

1.2- Les objectifs de l'enseignement au cycle 3 et en 6^e

Notre travail de recherche prenant appui sur l'analyse de pratiques de classe observées au cours de l'année scolaire 2003-2004, la description du cadre institutionnel se limite aux programmes officiels alors en cours.

1.2.1 - Des compétences de communication

Les programmes du cycle 3 et de la classe de sixième placent tous les deux comme objectif prioritaire l'acquisition par les élèves d'une aptitude à communiquer en lien avec leurs besoins particuliers.

« L'enseignement de l'anglais, résolument centré sur l'élève, sur ses goûts, sur ses intérêts, sur ce qu'il est convenu d'appeler ses besoins langagiers, a comme objectif premier l'appropriation des outils linguistiques nécessaires à l'expression personnelle, à la communication » (programmes de la classe de sixième, 1995)

« Cet enseignement vise l'acquisition de compétences assurées permettant l'usage efficace d'une langue autre que la langue française dans un nombre limité de situations de

étrangères (EILE) avec un démarrage au CE1. En 1998, alors que cet enseignement d'initiation était sur le point de couvrir les quatre dernières années de l'école élémentaire, on assiste à un revirement politique avec l'introduction d'un enseignement à une langue vivante étrangère (ELVE) qui vise prioritairement les élèves de CM2 et sonne l'abandon implicite du dispositif précédent. En 2002, une réforme ambitieuse est annoncée avec la mise en place d'une initiation dès la grande section de maternelle et la publication de programmes pour les cycles 2 et 3 de l'école. Cependant, cette mesure est vite abandonnée faute, notamment, de ressources humaines suffisantes.

¹² Nous présentons les citations en respectant la typographie utilisée par les auteurs (italiques, caractères en gras, etc.). Toute transformation (ex : passage souligné) est signalée par une note de bas de page.

¹³ Extrait du programme du Préambule commun des programmes des collèges, langues vivantes étrangères au palier 1, p. 4, 2006.

communication adaptées à un jeune enfant. Il contribue à construire des connaissances linguistiques précises (formules usuelles de communication, lexique, syntaxe et morphosyntaxe) ainsi que des connaissances sur les modes de vie et la culture du ou des pays où cette langue est parlée. » (programmes du cycle 3, 2002)

Malgré une focalisation commune sur l'objectif de communication, une première lecture de ces extraits de programmes révèle une évolution assez nette entre les programmes de sixième (1995) et ceux de cycle 3 (2002). Tout d'abord, on note, en 1995, une insistance très forte sur la prise en compte de l'élève en tant que personne et, parallèlement, sur la notion de besoins langagiers, notion largement diffusée par les méthodes fonctionnelles et l'approche communicative.

« Ensuite, la nébuleuse des *méthodes fonctionnelles* (voir Galisson, 1980), inspirées « du schéma de la communication » de Jakobson ainsi que de la linguistique fonctionnelle, des théories de l'énonciation et de la pragmatique. Soutenant que tout enseignement doit se fonder d'abord sur une analyse des besoins spécifiques des apprenants concernés, ces approches visent à développer chez ces derniers *des compétences de communication*, qui subordonnent la maîtrise proprement linguistique à des capacités d'adaptation au contexte plus global des échanges. » (Bronckart, 2005, p. 21)

Toutefois, malgré l'affirmation par laquelle la maîtrise linguistique est, dans les méthodes dites fonctionnelles, subordonnée au développement des compétences de communication, on remarque que l'objectif premier affiché en 1995 est toujours la maîtrise des outils linguistiques. Ce n'est que dans les programmes de 2002 que « l'acquisition de compétences » au service de la communication est citée avant la construction de connaissances linguistiques. Ce mouvement s'inscrit d'ailleurs dans un mouvement général de redéfinition des objectifs d'apprentissage en termes de compétences. En effet, depuis les années 1990, la logique de compétence s'est diffusée progressivement dans le champ éducatif sans que les conditions de son exploitation didactique n'aient été suffisamment examinées.

« Les conceptions issues de Hymes¹⁴, comme celles développées en analyse du travail, présentent l'intérêt évident de viser à la re-définition de contenus de formation qui soient mieux adaptés aux situations effectives d'activité et de vie, mais elles posent néanmoins aussi deux ordres de problèmes généraux. Le premier tient au caractère particulièrement labile de la notion même de compétences; [...] Le second problème tient à ce que certains pouvoirs économiques et politiques se sont prestement emparés de la « logique des compétences », qu'ils ont intégrée à un projet global de dérégulation économique (suppression du contrôle de l'état et des contrepoids syndicaux) se prolongeant en tentatives explicites de dérégulation éducative (insertion de l'ensemble des formations dans la logique du marché). Sauf à adhérer au néo-libéralisme brutal, il paraît donc indispensable d'intégrer la réflexion sur les conditions d'exploitation didactique des compétences à une réflexion générale portant d'une part sur les instances et processus de contrôle des formations, d'autre part sur les autres objectifs, moins directement « intéressés », qui devraient être assignés aux formations et coexister avec les objectifs de développement des compétences. » (Bronckart, 2005, pp. 31-32)

¹⁴ Cf. Hymes, 1984.

1.2.2 - Des connaissances concernant le fonctionnement de la langue

Le second objectif qui apparaît dans les programmes de sixième concerne le fonctionnement de la langue, en lien avec l'évolution de la réflexion linguistique :

« Le nouveau programme, dans sa partie grammaticale, cherche à donner à l'élève les moyens de prendre conscience, à un niveau très modeste, du fonctionnement de la langue anglaise. Ainsi, il sera mis en mesure, dès le début de l'apprentissage, de commencer à se constituer un système grammatical qui, tout au long du collège, ira s'étoffant et se complexifiant. » (programmes de la classe de sixième, 1995)

Cet objectif est également repris dans les programmes du cycle 3 dans une partie spécifique intitulée « renforcement de la maîtrise du langage » :

« A partir d'énoncés oraux ou écrits, un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue permet de faire prendre conscience aux élèves qu'une langue n'est pas le calque d'une autre et les rend capables d'un début d'autonomie dans la production. L'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités linguistiques et renforce la maîtrise du langage. » (programmes du cycle 3, 2002)

La comparaison de ces deux extraits de programmes nous inspire à nouveau deux remarques. Premièrement, on observe que, malgré l'objectif affiché d'inscrire les programmes de sixième dans la continuité de ceux de l'école, il est à nouveau question, dans ce paragraphe extrait des programmes de sixième, de début d'apprentissage, suggérant ainsi que la réflexion sur le système linguistique est absente des contenus des programmes de l'école. Deuxièmement, on note que les programmes de sixième limitent la réflexion au fonctionnement de la langue anglaise alors que ceux du cycle 3 s'inscrivent résolument dans une perspective contrastive. Ainsi, par l'ouverture de la réflexion sur le fonctionnement de la langue étrangère à une réflexion plus générale sur la nature même d'une langue et sur les relations qu'elle entretient avec d'autres langues, les programmes de cycle 3 paraissent se situer dans le prolongement des recherches qui traitent des interactions entre la langue française et les langues étrangères.

1.2.3 - Des compétences interculturelles

Le troisième objectif clairement affiché vise la dimension culturelle indissociable de tout enseignement de langue étrangère :

« Plus que jamais, il apparaît nécessaire que les langues vivantes contribuent à développer chez l'enfant, c'est-à-dire chez le futur citoyen, le sens du relatif et de la tolérance. C'est la raison pour laquelle ce nouveau programme fait une place non négligeable aux contenus culturels. » (programmes de la classe de sixième, 1995, p. 22)

« Il [cet enseignement] contribue à construire des connaissances linguistiques précises

(formules usuelles de communication, lexicque, syntaxe et morphosyntaxe) ainsi que des connaissances sur les modes de vie et la culture du ou des pays où la langue est parlée. Il vise aussi à faire découvrir, d'une manière plus générale, l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues, d'autres cultures et d'autres peuples, y compris lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe. » (programmes du cycle 3, 2002)

Ces deux premiers extraits relativement succincts sont complétés dans chaque programme respectif par une partie spécifiquement dédiée à la dimension culturelle. Ainsi, dans les programmes de sixième, un paragraphe intitulé « approche culturelle » décrit plus précisément les enjeux de cette dimension.

« Apprendre l'anglais, ce n'est pas seulement apprendre à communiquer, oralement et par écrit, dans des situations de la vie courante. C'est aussi acquérir des savoir-faire indispensables dans la communication interculturelle, notamment en s'initiant aux réalités plus immédiates de la civilisation des pays anglophones : usages, modes de vie, notions élémentaires de géographie et d'histoire. C'est également, même pour l'élève de sixième, commencer à confronter sa propre expérience et sa propre culture à celle des autres. En ce sens, l'apprentissage d'une langue vivante contribue à la fois à développer son sens du relatif et de la tolérance et à affermir sa propre identité. En classe de sixième, cette initiation culturelle demeurera très modeste et s'opérera essentiellement par le mot, par l'image ; elle sera facilitée par le recours aux technologies modernes sous leurs diverses formes. » (programmes de la classe de sixième, 1995)

De la même manière, dans les programmes de cycle 3, la dimension culturelle est abordée plus en détail dans deux sous-rubriques intitulées respectivement : « découverte de faits culturels » et « dimension internationale de l'apprentissage d'une langue étrangère ».

« Les connaissances sur les modes de vie sont abordées à l'occasion des activités de langue organisées autour de thématiques liées à l'environnement d'élèves de cet âge : la vie en famille, l'habitation, l'école, les amis et les loisirs, les animaux familiers, le rythme de l'année (anniversaire, fêtes). Ainsi, l'élève découvre la vie scolaire d'enfants du même âge, notamment grâce à l'observation de matériaux (audio)visuels. Des éléments pertinents de la culture populaire, les personnages des légendes et des contes, ainsi que quelques repères civilisationnels sont choisis et présentés en relation étroite avec les programmes d'histoire, de géographie et d'éducation artistique. » (programmes du cycle 3, 2002)

« La dimension internationale de l'enseignement des langues vivantes étrangères est affirmée par les contacts pris avec des écoles à l'étranger, par les ressources de la messagerie électronique et des réseaux de communication à distance ou encore par l'exploitation de documents audiovisuels. Des locuteurs natifs peuvent prêter leur concours à cet enseignement. » (programmes du cycle 3, 2002)

Arrivée au terme de la description des objectifs de l'enseignement des langues étrangères à l'école et en sixième, nous ne pouvons nous empêcher de faire remarquer que les objectifs concernant la construction par les élèves de compétences interculturelles sont cités en dernier dans les deux programmes de référence. On peut avancer, bien évidemment, que cette

position ne renvoie pas à une hiérarchisation quelconque, les objectifs sus-cités entretenant par essence des relations fondamentalement systémiques. Toutefois, nous remarquons que, en adoptant une présentation séparée de l'objectif de communication et de l'objectif culturel, ces programmes passent sous silence le fait que les compétences communicatives ont nécessairement un ancrage culturel. Cette position nous paraît donc malgré tout révélatrice de la position utilitariste qui domine actuellement dans l'institution, position qui tend à instrumentaliser l'enseignement des langues et à minimiser les apports de cette discipline à la formation générale des élèves¹⁵. Cette situation peut sans doute s'expliquer, d'une part, par la difficulté à mettre en synergie l'ensemble des objectifs assignés à l'enseignement des langues étrangères¹⁶ et, d'autre part, par les tensions paradoxales qui unissent les domaines culturel et linguistique¹⁷.

Par ailleurs, on note une nouvelle fois une évolution certaine entre les programmes de sixième et ceux de cycle 3 en relation avec l'objectif culturel. Ainsi, dans les programmes de 1995, on remarque que, passées les déclarations de principe quant à l'importance de cet objectif, la place qui lui est accordée en classe de sixième reste extrêmement limitée. En cantonnant l'approche culturelle aux potentialités référentielles d'un mot ou d'une image, le développement de compétences interculturelles semble bel et bien n'être qu'une gageure. En revanche, dans les programmes de cycle 3, les possibilités d'ouverture à d'autres domaines disciplinaires laissent entrevoir des modalités d'actions qui paraissent mieux adaptées aux ambitions affichées en lien avec cet objectif¹⁸.

¹⁵ D'une manière semblable, on note que les compétences interculturelles sont largement absentes des objectifs décrits dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : « ce document a une visée institutionnelle claire. Il propose des inventaires typologiques des compétences constitutives de la compétence langagière et définit des niveaux de compétence valables pour toutes les langues, ce qui autorise des convergences fortes, de ce point de vue, entre les systèmes éducatifs, qui n'adoptent certes pas le même modèle d'éducation aux langues mais qui le construisent à partir d'éléments comparables. On notera néanmoins la trop faible part faite par le *Cadre* aux compétences culturelles et interculturelles. » (Beacco, 2001, p.42)

¹⁶ Ceci explique sans doute pourquoi la Direction de l'Enseignement Scolaire et l'Inspection générale de l'Éducation nationale ont dédié l'intégralité du séminaire national organisé en décembre 2003 à une réflexion d'ensemble sur « les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes » : « les participants à ce séminaire ont réfléchi à une redéfinition des pratiques dans l'enseignement des langues vivantes. Il apparaît désormais acquis que cet enseignement s'inscrit de plein droit dans la formation culturelle de chaque élève, à quelque endroit du système qu'il se trouve. L'opposition entre un apprentissage restreint à une langue de communication et la dimension culturelle de celle-ci est maintenant dépassée. Les contributions des divers intervenants à cette réflexion soulignent le rôle des langues vivantes dans la perspective d'un nouvel humanisme ». Dans ce passage extrait de la quatrième de couverture des actes de ce séminaire, les termes « désormais » ou « maintenant » mettent clairement en évidence que, en 2003, l'opposition entre communication et culture était encore considérée comme un point d'achoppement dans l'enseignement des langues étrangères.

¹⁷ A ce sujet, voir, entre autres, l'article de Jean-Rémi Lapaire « Enseigner la grammaire d'une langue étrangère : lire la culture derrière les formes et les structures » publié dans les actes du séminaire national de 2003 dont un des sous-titres « langage et culture : évidence d'un lien, paradoxe d'une rupture » fait écho à notre propos (Lapaire, 2003, p. 105)

¹⁸ A notre sens, les différentes façons, décrites rapidement ici, dont est envisagé le travail en lien avec l'objectif culturel sont à mettre en relation avec la place accordée à la langue maternelle dans l'enseignement

Enfin, les programmes de 2002 insistent davantage sur la nécessité de multiplier les contacts entre les élèves et la langue étrangère grâce notamment à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication et aux possibilités d'échanges avec des locuteurs natifs.

1.3- La démarche et l'organisation des contenus au cycle 3 et en 6^e

Le début des années 70 voit l'apparition d'une nouvelle orientation méthodologique, ou plutôt d'une nouvelle approche¹⁹, pour enseigner les langues étrangères. Cette nouvelle approche qualifiée de « communicative²⁰ » naît de la convergence de certains courants de recherche²¹ et d'une politique européenne forte en matière de langues vivantes. Ainsi, en 1975, le Conseil de l'Europe publie le « Threshold Level », rédigé sous la responsabilité de J. Van Ek (1975), qui constitue un programme communicatif minimal pour l'anglais. Dans ce document, les contenus, arrêtés à partir d'une *analyse des besoins*, ne sont plus ordonnés en fonction de catégories grammaticales ou lexicales mais correspondent à des nouveaux découpages conceptuels venus notamment de la sociolinguistique. C'est donc à partir de « notions » et de « fonctions » qu'est organisé désormais le matériau linguistique décliné sous la forme d'« actes de parole » ou de « fonctions langagières²² » auxquels correspond une liste

des langues étrangères. En effet, les préconisations institutionnelles actuelles, qui s'inspirent largement d'un mimétisme naturaliste particulièrement fort, font encore une part belle au « tout anglais » : « le recours au français durant la séance de langue doit rester l'exception » (documents d'accompagnement des programmes, anglais, cycle 3, 2002, p.6) ; elles postulent qu'il *suffit* de communiquer pour apprendre à communiquer : « la doxa du moment (mais dont on perçoit encore aujourd'hui bien des effets), identifiant communication et acquisition, posait que, si on apprend à communiquer en communiquant, la classe doit être repensée et devenir autant que faire se pourra un lieu de communication semblable à des lieux sociaux autres. Activités de simulation, pédagogie de projet, valorisation des activités ludiques, des « tâches communicatives », de tout ce qui peut introduire dans la classe une dimension communicationnelle réputée nécessaire et suffisante pour que l'apprentissage s'effectue et que ce qui est appris soit effectivement réinvestissable en dehors du lieu scolaire » (Coste, 2002, p7). De ce fait, la mise en œuvre de l'objectif culturel se heurte aux possibilités langagières restreintes des élèves débutants avec pour conséquence de réduire l'approche culturelle à quelques éléments factuels. Au cycle 3, les liens possibles entre l'enseignement des langues étrangères et les autres domaines disciplinaires permettent de contourner cet obstacle. Cependant, on note que ce déplacement entérine de fait une rupture entre les temps en langue étrangère centrés prioritairement sur le développement des compétences linguistiques et des temps en langue maternelle dédiés aux aspects culturels et interculturels.

¹⁹ Comme l'explique C. Puren (1988), le terme de « méthodologie » est rapidement apparu comme étant trop monolithique et exclusif. Ceci lui a valu d'être remplacé par celui d'« approche » jugé moins contraignant, davantage susceptible de se conjuguer avec d'autres afin de mieux prendre en compte la diversité des manières d'enseigner et d'apprendre.

²⁰ Pour une présentation détaillée de l'approche communicative et de la façon dont elle s'inscrit par rapport aux méthodologies qu'ils l'ont précédée, voir, entre autres, les ouvrages de Puren (1988), Germain (1993), Girard (1995) et Martinez (1996).

²¹ Parmi ceux-ci on peut notamment citer les recherches sur lesquelles les experts du Conseil de l'Europe se sont appuyés pour promouvoir l'approche communicative appelée au départ « approche notionnelle-fonctionnelle » : « les experts du Conseil de l'Europe sont partis à la fois des études des philosophes du langage de l'École d'Oxford (R.-L. Austin 1962 et J.-R. Searle 1969), pour définir des « actes de langage », et des aspects socio-linguistiques de la communication tels que venaient de les définir J.-J. Gumpertz et D. Hymes, en opposant une « compétence à la communication » à la notion de « compétence » linguistique abstraite de N. Chomsky (J.-J. Gumpertz & D. Hymes, Eds, 1972)" (Girard, 1995).

²² Selon les documents, les « actes de parole » sont souvent désignés par les expressions suivantes : « fonctions de communication » ou « fonctions langagières ». Pour notre part, dans nos analyses empiriques, nous

d'énoncés possibles.

« Une *notion* est une catégorie d'appréhension ou, mieux, de découpage du réel. [...] Une notion se traduit donc à travers les langues différemment : classificateurs, genre, nombre, flexion du nom, etc. L'intérêt d'une notion est lié à la fois à sa signification et à son rôle dans l'énonciation, c'est-à-dire dans les conditions effectives de la communication. Une *fonction* est « une opération que le langage accomplit et permet d'accomplir par sa mise en œuvre dans une praxis relationnelle à autrui et au monde ». Ce qui définit donc une approche notionnelle-fonctionnelle, c'est qu'à son point de départ on trouve une description des « fonctions sociales remplies par les actes de parole et leur contenu conceptuel ». (Martinez, 1995, p. 71)

A la suite de ces travaux apparaissent, dans les programmes officiels et dans les nouveaux manuels en usages, des *listes* de fonctions langagières²³ censées rompre avec la présentation des contenus traditionnellement organisés en fonction d'une progression grammaticale figée.

« certains manuels se réclamant pourtant de l'approche communicative [peuvent] construire leur progression selon les chapitres d'une grammaire descriptive de la langue redécoupés en fonction d'impératifs pédagogiques [...] La rupture [avec la méthode grammaire-traduction] n'est donc toujours pas totale. Il peut arriver que l'objectif proclamé soit bien la compétence de communication et la progression calquée sur la méthode dite de grammaire-traduction. » (Bange, 2005, pp. 156-157)

Quoi qu'il en soit, avec cette approche on assiste à un véritable renouveau de la didactique des langues étrangères et à un renversement total. C'est désormais une vision pragmatique de la langue qui prime avec pour conséquence d'accorder la priorité à l'acquisition d'une « compétence de communication » où « les normes d'emploi se distinguent radicalement de celles du système linguistique (la « grammaire ») » (Martinez, 1995, p. 73). Les structures linguistiques deviennent donc secondes par rapport à la communication ; elles dépendent de la communication et non l'inverse :

« La communication fonctionne non quand le récepteur a reconnu la signification des structures linguistiques, mais quand il fait, à partir de ces structures et à partir de son interprétation du contexte de l'énonciation, des inférences qui lui permettent d'identifier ce qu'il pense être l'intention de locuteur. [...] la correction des énoncés (leur caractère conventionnel) n'est aucunement une condition pour qu'ils soient compris et qu'ils puissent

utilisons l'expression « fonctions langagières » en référence aux programmes officiels de la classe de sixième et du cycle 3.

²³ Cf. les deux extraits de programmes suivants : « Dans l'architecture du programme, qui comporte une liste indicative de fonctions langagières, les contenus lexicaux présentés cette fois sous une forme thématique, un programme grammatical et phonologique et des savoir-faire culturels, un effort d'intégration a été tenté. Dans le tableau des savoir-faire d'orientation fonctionnelle, par exemple figurent, outre les compétences à maîtriser, les structures grammaticales correspondantes, un échantillonnage du lexique approprié, et des savoir-faire culturels. » (Programme de la classe de sixième, 1995, p. 22) « Fonctions langagières - les listes contenues dans ces tableaux permettent d'imaginer des situations dans lesquelles peut se développer l'apprentissage. On ne perdra pas de vue que ces fragments de langues ne prennent leur sens que dans de véritables énoncés, qu'il s'agisse de dialogues, de monologues ou de récits » (programme du cycle 3, 2002, p. 6)

donc jouer un rôle dans la communication. [...] La forme conventionnelle (correcte) n'est pas l'objectif premier d'un apprentissage visant la communication ; elle vient seulement au terme de l'apprentissage. L'objectif premier, c'est l'intercompréhension, même si elle est d'abord limitée aux seuls interactants co-présents. [...] Cette façon de voir constitue une inversion radicale de ce qui est souvent considéré comme normal dans l'enseignement et la notion de faute disparaît. » (Bange, 2005, pp. 22,23 et 46)

Enfin, l'approche communicative s'est caractérisée par quatre grandes orientations²⁴ :

- un « retour au *sens* » avec une grammaire organisée autour de notions et de fonctions-clés et des progressions grammaticales plus souples,
- une « pédagogie moins répétitive », avec moins d'exercices formels au profit « d'exercices de *communication* réelle ou simulée beaucoup plus interactifs », car « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer »,
- la « centration sur l'apprenant », quand l'élève est « acteur principal son apprentissage » et « sujet actif et impliqué de la communication »,
- des « *aspects sociaux et pragmatiques* de la communication » novateurs, puisque ce ne sont pas des savoirs, mais des savoir-faire qui sont pris directement « comme objectifs de la leçon²⁵ ».

« L'objectif de communication vise la maîtrise linguistique de la langue étrangère dans les quatre savoir-faire [...]. Il met en jeu l'utilisation des « savoirs » (lexique, grammaire, phonologie, contenus culturels) par la pratique des quatre « savoir-faire » fondamentaux (également appelés « capacités » ou « skills »²⁶) que sont : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production orale, la production écrite. » (Quivy et Tardieu, 1995)

Dans la classe, l'approche communicative s'est caractérisée par la mise en place de simulacres de situations de communication et par l'utilisation de simulations et de jeux de rôle. Ceux-ci ont instauré de nouveaux réseaux de communication tels ceux mis en œuvre lors de situations de « pairwork » (travail par deux) ou de « groupwork » (travail en groupes) qui, lorsqu'elles sont fondées sur des déficits d'information, constituent les activités prototypiques de l'approche communicative.

« Les activités de recherche, de traitement et de transfert de l'information (sondages, interviews, enquêtes) ou les jeux de rôles permettent de guider un échange riche et motivant et

²⁴ La description de ces orientations reprend la présentation qu'en fait Martinez dans son ouvrage de 1995 à la suite de l'article de F. Debyser publié dans le n° 196 de la revue « le Français dans le Monde » en 1986.

²⁵ Comme nous le verrons dans la suite de notre travail, la prise en compte de ces quatre orientations dans les pratiques effectives est loin d'être allée de soi, compte tenu, entre autre, de la difficulté à concevoir et mettre en œuvre des situations de communication.

²⁶ Ces dernières années, ces quatre savoir-faire ont plus communément été désignés par le terme de « compétences » qui est celui que nous utilisons dans nos analyses. Toutefois, il faut signaler ici que c'est l'expression « activités langagières » qui est désormais utilisé (cf. les programmes du palier 1 du collège qui sont entrés en application à la rentrée 2006) conformément à la terminologie adoptée dans le Cadre Européen Commun de Référence.

de mettre en œuvre une réelle communication dans la classe. Les élèves peuvent ainsi réutiliser les mots et les structures pour s'exprimer et communiquer en leur nom personnel, grâce au travail par paires et par groupes qui rend possible un temps de parole plus important. » (Documents d'accompagnement des programmes – Anglais, 2002, p.37)

Toutefois, malgré les innovations apportées par l'approche communicative, cette dernière a rapidement suscité des objections parmi lesquelles le manque de prise en compte de la dimension cognitive de l'apprentissage a pesé de manière déterminante. Ainsi, à l'approche communicative a succédé une approche dite « communicative et cognitive » qui a vu le jour au début des années 90 et qui constitue le principal cadre référentiel actuel pour l'enseignement des langues étrangères même si la situation contemporaine se caractérise surtout par l'acceptation d'un certain éclectisme²⁷ des approches.

« L'innovation apportée par l'approche communicative à la didactique a eu tendance à se limiter à l'aspect pragmatique du discours, à la finalité sociale et au mode de réalisation sociale de la communication. Elle ne s'est guère intéressée à sa réalité psychologique. Si l'on a considéré la communication comme un instrument de l'action humaine, on n'a pas cherché à la traiter comme une action en elle-même en prenant en compte sa dimension cognitive. L'approche communicative de l'apprentissage de LE est certes commandée par l'objet de l'apprentissage, à savoir la communication en langues étrangères, mais il ne suffit pas de traiter le résultat visé pour en saisir les mécanismes. Elle doit être aussi une approche cognitive qui se préoccupe des mécanismes psycholinguistiques de la compréhension, de la production et de l'apprentissage de ces processus. » (Griggs, 2006, p. 125)

Cependant, une quinzaine d'années plus tard, il semble que la dimension cognitive de l'apprentissage des langues étrangères soit encore peu prise en compte dans les pratiques effectives qui se réfèrent, en théorie, encore majoritairement à l'approche communicative, conformément aux orientations promues par la « didactique institutionnelle²⁸ », et ce malgré les limites mises au jour par différents courants de recherche.

2 - Les questions soulevées par l'approche communicative

Il est indéniable que « le courant communicatif a fait souffler un air nouveau sur une didactique [...] parfois confinée dans le structuralisme et le behaviorisme et qui se serait satisfaite d'une *connaissance cumulative* » (Martinez, 1995, p. 81) et qu'il était porteur de réelles avancées. Toutefois, l'importation dans le champ de l'enseignement des connaissances construites dans le cadre de recherches en philosophie du langage et en sociolinguistique s'est assortie d'une paupérisation des concepts de base empruntés à ces différents domaines de recherche.

²⁷ A ce sujet voir l'ouvrage de Puren (1995) : « La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes - Essai sur « l'éclectisme » ».

²⁸ Nous utilisons cette expression à la suite de D. Bailly pour désigner le champ de référence qui sous-tend les Instructions et Programmes officiels et qui, de ce fait, contribue à « normaliser » les pratiques enseignantes sans toutefois adhérer à la distinction qu'elle opère entre « didactique » et « pédagogie » (Bailly, 1997, pp. 17-21).

« On a communément dans l'approche communicative une conception naïve du processus d'apprentissage. Naïve en ce sens qu'on s'est contenté de reprendre et de combiner des façons de voir qui avaient cours antérieurement sans se poser la question de leur consistance interne et de leur cohérence par rapport au projet communicatif lui-même. » (Bange, 2005, p. 162)

De plus, dans les années 90, la didactique des langues adhère encore au schéma de la communication de Jakobson dans sa conception télégraphique, ignorant par là même le caractère fondamentalement social et (inter)actionnel du langage ainsi que l'importance de la situation d'énonciation et ce malgré les nouvelles perspectives ouvertes par la recherche.

« Il faut admettre qu'au moment (dans les années 60) où a émergé en didactique des langues la notion de communication, cette dernière était conçue comme détachée des conditions sociologiques de son accomplissement. Ce n'est que progressivement que la didactique des langues s'est intéressée aux conceptions du fonctionnement des communications sociales développées par les sociolinguistiques nord-américains [...] On a en outre très vite constaté « des glissements simplificateurs et des dérivations réductrices » (Moirand, 1982, p. 16 ; voir aussi Coste, 1978) dans les conceptions que la didactique des langues se fait de la compétence communication. Cette dernière se réduit souvent soit à l'efficacité dans la gestion des échanges, ce qui justifie l'abandon de tout enseignement grammatical, soit à un standard de compétence uniforme, sorte de moyen terme d'une compétence de natif, niant la pluralité des compétences de communication en langue maternelle et leurs ancrages socio-culturels » (Bronckart, 2005, pp. 110-111)

Par ailleurs, l'approche communicative a eu des difficultés à se détacher des méthodologies antérieures alors que « la prise en compte de la communication [aurait dû modifier] radicalement le paradigme structural antérieur et [imposer] de fonder l'apprentissage sur une théorie à la fois interactionnelle et actionnelle » (Bange, 2005, p. 168).

« Du point de vue de la théorie de l'apprentissage, l'approche communicative n'apparaît donc [...] que comme un syncrétisme confus conjuguant les bienfaits pédagogiques des méthodes antérieures (par ailleurs condamnées) en vue d'une finalité nouvelle. [...] L'erreur de l'approche communicative a été de ne pas avoir cherché à élaborer une théorie explicite de l'apprentissage²⁹ et, en conséquence, de s'en être remis à la conception traditionnelle. Le savoir à acquérir a été compris simplement comme un savoir métalinguistique selon les vues de la méthode grammaire-traduction. L'acquisition du savoir-faire a été conçue en termes behavioristes. On s'est contenté de juxtaposer ces deux composantes en leur attribuant des objets différents ou bien on a postulé un passage progressif par automatisation, à travers des exercices bien conçus, du savoir explicite au savoir implicite censé permettre seul la communication. » (Bange, 2005, p. 164)

Face à la difficulté de didactiser la notion de compétence communicative³⁰ qui relève de

²⁹ Ce à quoi il nous semble qu'il faudrait ajouter la nécessité de concevoir également une théorie de l'enseignement.

³⁰ A ce sujet, il faut noter, en outre, que la compétence de communication a été déclinée en une multitude de sous-compétences souvent variables d'un domaine de référence à l'autre. Ainsi, pour ne citer que deux exemples, Hymes (1984) décline la compétence de communication en compétence narrative, conversationnelle, rhétorique, productive, réceptive, etc. alors que les auteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues considèrent qu'elle présente trois composantes : une composante linguistique,

stratégies individuelles et de règles socioculturelles difficilement formalisables et reproductibles, l'approche communicative s'est contentée, *in fine*, de prendre en compte la finalité sociale et le mode de réalisation sociale de la communication et de s'intéresser aux résultats et non aux processus qui sous-tendent cette compétence.

« Comprendre la compétence communicative de façon exclusivement pragmatique et sociale (décliner une invitation, écrire une lettre de protestation, prendre rendez-vous, etc.) met l'enseignant et l'apprenant en présence d'un catalogue ouvert de *patterns* de comportement prêts à l'emploi, qui se substitue au catalogue des formes du système de la langue, ou plutôt qui s'y ajoute. Comment ces *patterns* de comportement peuvent-ils être appris ? Comment on apprend tous les *patterns* : on voit reparaître le danger que l'apprentissage se réduise à un nouveau dressage. [...] on s'est contenté de rajouter le niveau pragmatique à l'édifice linguistique existant [...] on n'a pas pris la mesure du remaniement global que la pragmatique impliquait. [...] La communication a certes été regardée comme « un instrument d'action humaine » (Neuner), mais elle n'a pas été regardée en elle-même comme une action. » (Bange, 2005, pp. 166-167)

Ainsi, dans les programmes, le matériau linguistique se présente sous forme de listes de fonctions langagières comme si « le fait que de disposer de répertoires d'actes de langage qu'il suffirait d'associer à des situations sociales stéréotypées [permettrait] de résoudre les problèmes de la communication » (Bange, 2005, p. 23).

« L'objet d'apprentissage a changé, ou plus exactement il s'est déplacé sans changer de nature : ce sont désormais des actes de langage répertoriés qui jouent le rôle que jouaient auparavant les mots et les structures grammaticales, celui de pièces élémentaires qui s'agit d'apprendre à associer abstraitement aux structures pragmatiques correspondantes dans la langue maternelle. La priorité peut être donnée aux questions pragmatiques, mais l'apprentissage reste conçu sur le modèle de l'association. Les méthodes d'enseignement traditionnelles ou communicatives se rejoignent alors paradoxalement : on est revenu à l'associationnisme. La raison en est que cette « communication » ignore la dimension actionnelle et cognitive-individuelle de la communication authentique, la dimension de *résolution de problèmes* que doit revêtir le processus d'appropriation. [...] Pour assumer pleinement l'option du langage comme action, la didactique des langues étrangères ne peut se contenter du programme de l'« approche communicative » qui, même s'il demeure nécessaire, risque souvent de tourner court. [...] S'inscrire dans la perspective communicative-cognitive signifie [...] donner ou redonner à la langue sa fonction d'instrument d'action sociale. [...] Communiquer, c'est toujours résoudre un problème. Il faut donc donner à l'apprenant de véritables problèmes d'interaction à résoudre. [...] La signification primordiale dans la communication [...] est la « signification en situation », celle qui est liée essentiellement à l'intention du locuteur de modifier la situation. » (Bange, 2005, pp. 83-84)

De plus, en associant à chaque acte de parole une liste d'énoncés possibles, on laisse supposer qu'il existe une règle qui fixe quelles formes linguistiques correspondent à quels actes de

une composante sociolinguistique et une composante pragmatique. « La répartition de la compétence de communication en sous-compétences (linguistique, discursive, sociolinguistique, stratégique, etc.) a donné lieu, dans le domaine de l'enseignement, à la formulation de dispositifs communicatifs divers [...] ; elle a abouti, dans le domaine de la recherche, [...] à une compartimentation excessive des composantes de la compétence de communication, dont l'une des conséquences est que l'on en sait toujours peu sur la façon dont ces composantes interagissent au cours de l'acquisition. » (Bronckart, 2005, p. 43)

parole alors que la maîtrise pratique d'une langue nécessite avant tout de prendre en compte les enjeux du contexte communicatif car, comme l'explique Bange en citant les travaux de Bruner, le langage s'acquiert « en tant qu'instrument de régulation de l'activité conjointe et de l'attention conjointe » (Bruner cité par Bange, 2005, p. 24).

« Or ce n'est pas tout d'apprendre à demander poliment quand on ne sait pas trop que demander, que refuser poliment quand on sait trop à quoi on s'oppose, exprimer son désaccord en respectant la face de son interlocuteur quand on ne mesure pas bien l'ampleur de son désaccord... En d'autres termes, le travail sur les marques énonciatives est désincarné, décontextualisé, et fait l'impasse sur le travail interactionnel et sur la dimension heuristique portant sur la co-construction (dissensuelle ou consensuelle) du choix du cadre de prédication et de la prédication elle-même. » (Rabatel, 2004, p. 60)

C'est donc sans doute pour cette raison que, comme l'explique D. Bailly, les élèves sont majoritairement de simples locuteurs et quasiment jamais de réels énonciateurs.

« En classe de L2, les caractéristiques des échanges langagiers sont déformées, par rapport à ce qu'elles sont en énonciation naturelle : les Sujets parlants sont la plupart du temps de simples « locuteurs » (sortes de « porte-parole »), et beaucoup plus rarement des « énonciateurs » **prenant en charge**, comme c'est le cas en milieu naturel, leurs énoncés et adhérent - de diverses manières - à ceux de leurs allocutés. Ils subissent une sorte de « dépossession » de la raison d'être des messages qu'ils échangent. En situation naturelle d'échanges verbaux, un contexte extra-linguistique particulier « formate » et détermine la signification des mots (comme des actes), alors qu'en classe on évolue au contraire, presque comme au théâtre, dans un monde quasiment dépourvu d'enjeux personnels et inter-personnels *hic* et *nunc* autres que ceux qui répondent aux contraintes d'ordre institutionnel. Même en tenant compte de tous les facteurs qui peuvent renforcer les liens entre Langage et situation vécue, on doit admettre le caractère intrinsèquement privé de fonctionnalité et de finalisation des échanges en L2 en classe. » (Bailly, 1998, p. 13)

A ces difficultés s'ajoute le fait que les besoins communicatifs des élèves ont été définis *a priori* en fonction des besoins supposés des élèves.

« Compte tenu [...] de la nature fictive, ou plutôt fictionnelle [...], de la communication en langue étrangère dans la classe, la détermination des besoins des élèves ne pouvait être qu'une projection des besoins supposés qui seraient les leurs, si jamais ils allaient dans un pays anglophone. La situation type, ou plutôt stéréotypée, envisagée en début d'apprentissage se trouve être la plupart du temps celle d'un séjour linguistique : comment se présenter, parler de ses goûts, se repérer dans l'espace, etc. On le voit, dans ces cas-là, les besoins n'émergent pas du vécu de l'élève et, par conséquent, les éléments de langue introduits pour y répondre ne peuvent guère être perçus que comme des éléments de contenus qui leur restent étrangers. » (Chini, 2004, p. 47)

A cela s'ajoute le fait que la parole de l'élève est souvent, comme l'explique Rabatel, « le lieu de doubles contraintes redoutables et redoutées » (Rabatel, 2004, p. 8)

« il faut parler mais il faut aussi se taire. Il faut exprimer sa propre subjectivité (en évitant de mettre en péril sa face positive), mais il faut aussi prendre en compte celle des autres, ce qui oblige à des négociations délicates. Il faut encore donner son avis, mais le maître attend surtout un avis autorisé, argumenté, bref, il attend que l'avis *personnel* prenne la forme de

l'avis réfléchi, distancié et savant qui sert de référent, selon les degrés du cursus, tantôt à l'image de l'*apprenant modèle*, tantôt à celle de l'*honnête homme*, faute de quoi la parole « personnelle » est renvoyée dans les limbes indifférenciées de l'expérience intime ou dans celles d'une doxa populaire, jugées respectivement sans intérêt pour la collectivité ou peu compatibles avec la distanciation qui sied à l'attitude réflexive. » (Rabatel, 2004, p. 8)

Par ailleurs, malgré les déclarations concernant la place de l'erreur dans l'apprentissage, force est de constater qu'un certain perfectionnisme prévaut encore dans les classes, ce qui peut avoir pour conséquence, d'une part, de freiner la prise de parole de certains élèves et, d'autre part, ce qui est encore plus préoccupant, de ralentir l'apprentissage.

« Il nous semble que ces deux déplacements³¹ permettent de soutenir une thèse de plus en plus évoquée dans les milieux de la politique linguistique éducative [...], comme chez les formateurs d'enseignants (mais un peu moins chez les enseignants et encore moins semble-t-il chez les élèves) : on peut non seulement communiquer sans « maîtriser » le système, mais l'idée même de maîtrise pourrait être un frein à l'apprentissage. (Bronckart, 2005, p. 149)

Enfin, malgré la volonté de la « didactique institutionnelle » d'associer à la dimension communicative de l'apprentissage une dimension cognitive (cf. le passage d'une approche purement communicative à une approche dite communicative et cognitive), il semble que ces deux aspects de l'apprentissage soient encore considérés comme deux systèmes parallèles, étanches l'un à l'autre, qui renvoient à deux visions exclusives de la langue. D'une part, la langue est considérée comme *un moyen* d'atteindre des buts communicatifs qui, dans cette perspective, s'acquiert par sa mise en œuvre en situation. D'autre part, la langue est considérée comme *un objet* d'étude qui nécessite de la part de l'élève l'adoption d'une posture réflexive. Ainsi, apprendre une langue étrangère en milieu institutionnel consisterait à passer de stratégies d'apprentissage implicites mises en œuvre lors d'activités menées exclusivement en langue étrangère à des stratégies d'apprentissage explicites qui seraient, elles, construites lors de séquences métalinguistiques au cours desquelles la langue maternelle retrouverait son droit de cité dans la classe. Cette vision dichotomique renvoie à un débat fondamental qui agite la didactique des langues étrangères depuis de très nombreuses années.

« Est-il plus efficace (et donc plus légitime) d'acquérir une langue au moyen d'un processus inconscient, qui se développe dans un rapport direct, de contact étroit avec l'usage de la langue en question, ou, au contraire, la réflexion consciente et la formalisation des opérations majeures de ce processus favorisent-elles l'apprentissage ? » (Castellotti, 2001, p. 14)

Il semble donc que la « didactique institutionnelle » doit revisiter le rapport entre apprentissage implicite et apprentissage explicite en lien avec une réflexion sur la place qui

³¹ Bronckart fait ici référence, premièrement, au passage d'une vision de la langue ou de l'interlangue comme *système* à une vision de la langue et de l'interlangue comme *ensemble de ressources* et, deuxièmement, à la nécessité de remplacer la notion de *code linguistique*, trop rigide pour être compatible avec la notion de *ressources*, par celle de *répertoire langagier*, conçu comme un *répertoire de formes* plus ou moins éloignées et non comme un ensemble de structures.

revient à la langue maternelle dans la classe de langue étrangère. En effet, à la suite des recherches qui sont menées actuellement dans une perspective socio-cognitive qui articule l'interactionnel et le cognitif³², il paraît indispensable de mettre la didactique des langues étrangères « en position de résoudre ce qu'on peut regarder comme son problème fondamental : réaliser une adéquation satisfaisante entre les activités réelles des apprenants et les dispositifs d'enseignement » (Bange, 2005, p.9).

« La conception de l'apprentissage privilégiée [ici] s'inscrit dans une perspective praxéologique, où la langue est envisagée comme l'outil d'une action verbale dont le but est de faire faire, faire dire ou faire penser quelque chose à un partenaire d'une interaction. Selon le principe de *learning by doing*, la réalisation de l'action aboutit à l'appropriation graduelle des savoir-faire sous-jacents, permettant d'accomplir ultérieurement le même type d'action de manière plus efficace. Ce principe nécessite, à mon sens, qu'on tienne compte à la fois des processus cognitifs internes et des conditions externes de l'apprentissage, qu'on les considère comme complémentaires et qu'on cherche à rendre compte de la manière dont ils interagissent. J'ai postulé, d'une part, que l'apprentissage repose sur un fonctionnement uni relevant de mécanismes cognitifs généraux, où les processus explicites et implicites, déclaratifs et procéduraux, s'articulent les uns aux autres. S'agissant de l'apprentissage des langues étrangères, j'ai insisté également [...] sur la place centrale dans la construction des savoir-faire de la réflexion métalinguistique et de la langue maternelle. D'autre part, je suis parti des prémisses [...] que ce type d'apprentissage ne peut se réaliser en dehors d'un contexte social et sans l'intervention et la collaboration d'un partenaire dans une interaction. » (Griggs, 2006, p. 93)

La présentation du cadre institutionnel et l'ensemble des questions que nous avons soulevées dans cette partie de notre travail constituent un arrière-fond didactique qui permettra de mettre en perspective la pratique des enseignants et des élèves observés. Parmi les questions posées, nous retenons plus particulièrement les suivantes qui complètent celles que nous avons énoncées dans notre introduction :

- les situations mises en œuvre dans les classes mettent-elles véritablement les élèves en position d'agir, d'interagir et de réfléchir aux stratégies qu'ils utilisent ?
- le développement des compétences interculturelles fait-il l'objet d'un travail particulier ? Ce travail est-il mis en relation avec le développement de la compétence communication ?
- quelles places occupent la réflexion métalinguistique et la langue maternelle dans les pratiques observées ?
- des deux pôles que constituent la maîtrise linguistique et le développement de la compétence communication, quel est celui qui est privilégié par les professeurs observés ?
- y a-t-il, autour de ces questions, des points de convergence ou de divergences entre les pratiques des professeurs de CM2 et ceux de sixième ?

³² Pour une présentation détaillée de ce domaine, voir, entre autres, l'ouvrage de Bange (2005) et l'Habilitation à Diriger des Recherches de Griggs (2006)

Chapitre 2 : Les outils théoriques

Ce chapitre est consacré à la présentation des outils théoriques que nous allons utiliser pour analyser et caractériser l'*action conjointe* des quatre professeurs observés et de leurs élèves.

Pour notre part, nous étudions cette action en centrant notre attention sur les *situations* dans lesquelles elle se déploie. Pour décrire et comprendre ces situations, nous utilisons des catégories théoriques, empruntées à divers champs, que nous tentons, d'une part, de mettre en synergie pour rendre compte de la complexité des phénomènes didactiques en jeu lors des situations mises en œuvre et, d'autre part, de spécifier, au besoin en les redéfinissant partiellement, à notre recherche.

Ainsi, notre cadre théorique s'articule autour d'un système de notions empruntées à la didactique des mathématiques et à l'approche comparatiste en didactique (notamment, Brousseau, 1998 ; Chevallard, 1992 ; Mercier et al., 2002 ; Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, 2000 ; Sensevy, 2001 ; Sensevy et al., 2005 ; Sensevy et Mercier, à paraître). Il se complète et se complexifie grâce au travail simultané de notions issues de la didactique des langues (notamment, Coste, 2002 ; De Pietro, Matthey & Py, 1989 ; Morrow, 1992 ; Bange, 2005) et de la linguistique (notamment, Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Vernant, 1997).

Dans cette partie de notre travail, nous allons tenter de montrer dans quelle mesure et à quelles conditions certaines notions (et l'épistémologie qui leur est sous-jacente) peuvent s'avérer fructueuses pour décrire et analyser des situations particulières mises en œuvre dans l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais aux niveaux CM2 et sixième.

Pour ce faire, nous exposons, dans une première partie, les raisons pour lesquelles nous envisageons l'action didactique comme une action conjointe du professeur et de ses élèves. Puis, nous présentons, dans une deuxième partie, les outils que nous allons utiliser pour décrire et analyser l'action didactique *in situ*. Dans une troisième partie, nous décrivons les catégories à partir desquelles nous tenterons de rendre compte de la façon dont le savoir se construit au cours des situations analysées. Enfin, dans une dernière partie, nous expliquons sous quelles conditions une analyse épistémique des situations mises en œuvre par les professeurs peut permettre d'explorer et de mieux comprendre le fonctionnement du système didactique.

1 - L'action didactique envisagée comme une action conjointe du professeur et de ses élèves

A la suite des travaux engagés par des chercheurs impliqués dans les approches comparatistes

en didactique, nous envisageons l'action didactique³³ comme un système dont les trois instances sont intrinsèquement indissociables. En effet, il nous semble nécessaire de poser d'emblée que le travail du professeur ne peut pas être traité indépendamment de celui des élèves et du savoir en jeu. Ainsi, l'action didactique est envisagée ici comme une action conjointe³⁴, fondée sur une communication dans la durée entre le professeur et les élèves.

« Ce qui me semble caractériser avant tout autre chose l'action didactique, [c'est] tout d'abord le fait qu'une action didactique est nécessairement conjointe. Le terme enseigner, d'une certaine manière, demande le terme apprendre ; le terme apprendre demande le terme enseigner. Il existe certes des moments où quelqu'un enseigne sans que personne n'apprenne rien ; on peut d'autre part clairement apprendre certaines choses sans être enseigné. Mais ce qui caractérise une institution didactique, c'est qu'on y enseigne à des personnes censées apprendre. » (Sensevy, à paraître)

De plus, nous postulons que la forme de communication entre le professeur et les élèves est dépendante des connaissances en jeu, la substance des interactions didactiques étant informées, au sens philosophique du terme, par la nature des connaissances et les rapports personnels et épistémologiques que le professeur et les élèves entretiennent avec elles.

« Étudier les interactions didactiques - qui se développent dans le cadre de relations didactiques - en tant que pratiques de savoir, c'est aussi tenter de comprendre comment les savoirs donnent leur forme à des interactions, comment ces interactions tirent leur substance de la transmission des savoirs, et donc comment chaque *transactant* (pour adopter la perspective élaborée dans cet ouvrage), trouve (peut trouver, doit trouver) le moteur de son action dans le savoir qu'il inculque ou dans le savoir qu'il apprend. » (Sensevy et Mercier, à paraître)

De ce fait, nous tenterons, dans nos analyses, de tenir ensemble le plus souvent possible les trois pôles constitutifs de l'action didactique, tout en nous focalisant à certains moments sur un de ces pôles afin de mettre plus clairement en évidence nos résultats.

³³ A la suite de Sensevy (à paraître), nous entendons ces deux termes dans un sens général sans entrer dans les analyses de vocabulaire qui opèrent des distinctions au sein de ces deux notions que sont l'action et le didactique.

³⁴ Pour une présentation détaillée de l'état des travaux conduits par des didacticiens de diverses disciplines sur la systémique propre à l'action didactique, voir l'ouvrage de Sensevy et Mercier à paraître aux PUR, dont le titre et le sous-titre, *Agir ensemble - L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, posent d'emblée la nécessité d'appréhender l'action didactique comme une action conjointe.

2 - Des outils pour décrire et analyser l'action didactique in situ

Les concepts présentés ici ont été produits directement pour caractériser l'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage en mathématiques. Grâce aux travaux des chercheurs impliqués dans les approches comparatives en didactiques, ces outils théoriques ont été mis à l'épreuve dans d'autres domaines disciplinaires. Toutefois, ils ont, pour l'instant, été peu utilisés en dehors des disciplines scientifiques. Ainsi, à notre connaissance, ces outils pris dans leur ensemble n'ont pas encore servi de cadre d'analyse pour examiner des situations d'enseignement-apprentissage en langues étrangères. Notre recherche constitue donc une première tentative de spécification de ces outils au domaine de la didactique des langues étrangères.

2.1- La notion de situation

A la suite de Brousseau, nous considérons qu'apprendre c'est s'adapter de manière « spontanée » au *milieu* d'une *situation*, qu'il y ait eu ou non intervention d'un enseignant au cours du processus. Par conséquent, l'étude des situations au sein desquelles les élèves sont amenés à rencontrer les savoirs enseignés nous paraît fondamentale.

« Une situation est l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et des relations qui l'unissent à son milieu. Prendre comme objet d'études les circonstances qui président à la diffusion et à l'acquisition des connaissances conduit donc à s'intéresser aux situations. » (Brousseau, 1997)

Dans la *Théorie des situations* (1998), Brousseau opère une distinction entre les situations didactiques et les situations adidactiques.

Les premières sont définies comme suit dans *le Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques* rédigé par Brousseau en 2002:

« les situations didactiques [sont des situations] où un actant, un professeur, par exemple, organise un dispositif qui manifeste son intention de modifier ou de faire naître les connaissances d'un autre actant, un élève par exemple et lui permet de s'exprimer en actions. » (*Ibid*, p. 2)

A l'inverse d'une situation didactique dans laquelle le professeur ne cache pas son intention d'enseigner, une situation adidactique (fondamentale) est, toujours selon Brousseau (1998), une situation dans laquelle l'utilisation de la connaissance que le professeur veut faire acquérir à ses élèves est intrinsèquement nécessaire à la résolution du problème posé dans la situation. Dans ce cas, si l'on considère l'activité de l'élève comme un jeu, on peut dire que la connaissance à acquérir est une stratégie gagnante à ce jeu. Une situation adidactique se

caractérise donc par le fait que la connaissance à acquérir est justifiée par la logique interne de la situation et, conséquemment, par le fait que le professeur se refuse à dévoiler ce qu'il veut enseigner. Ceci implique que les élèves soient placés en interaction directe avec un *milieu* - notion sur laquelle nous revenons ci-après - qui leur renvoie *des rétroactions adéquates et suffisamment prégnantes*.

En lien avec la notion de « situation adidactique », il sera particulièrement intéressant d'examiner la façon dont les élèves pratiquent les connaissances lors des situations de communication en binômes ou en groupes. En effet, lors de la mise en œuvre de ces situations, les élèves sont généralement mis en position d'interaction sans intervention directe du professeur. Ainsi, dans une optique comparatiste, il nous semble intéressant d'examiner si les situations de communication en binômes (*pairwork*) qui mettent en jeu un *déficit d'information (information gap)* peuvent être rapprochées des situations adidactiques telles qu'elles sont définies par Brousseau.

« La conception moderne de l'enseignement va donc demander au maître de provoquer chez l'élève les adaptations souhaitées, par un choix judicieux, des « problèmes » qu'il lui propose. Ces problèmes choisis de façon à ce que l'élève puisse les accepter doivent le faire agir, parler, réfléchir, évoluer de son propre mouvement. Entre le moment où l'élève accepte le problème comme sien et celui où il produit la réponse, le maître se refuse à intervenir comme proposeur de connaissances qu'il veut voir apparaître. L'élève sait bien que le problème a été choisi pour lui faire acquérir une connaissance nouvelle mais il doit savoir que cette connaissance est entièrement justifiée par la logique interne de la situation et qu'il peut la construire sans faire appel à des raisons didactiques. Non seulement il le peut, mais il le doit aussi car il n'aura véritablement acquis cette connaissance que lorsqu'il sera capable de la mettre en œuvre de lui-même dans des situations qu'il rencontrera en dehors de tout contexte d'enseignement et en l'absence de toute indication intentionnelle. Une telle situation est appelée situation **adidactique**. » (Brousseau, 1998, p. 59)

Cette définition est précieuse à plusieurs titres. Elle souligne les rôles que doivent jouer l'enseignant et l'élève au sein du contrat didactique et distingue de fait une situation **non**-didactique, surgie dans un milieu non-scolaire, dans laquelle l'action de l'enseignant serait inexistante d'une situation **adidactique** dans laquelle il a la responsabilité de choisir « des problèmes judicieux » ou, pour reprendre à nouveau les termes de Brousseau (Brousseau, 1998, p. 49), « de proposer des situations dans lesquelles les connaissances vont apparaître comme la solution optimale et découvrable aux problèmes posés ». De plus cette définition met l'accent sur la nécessité qu'il y a à placer l'élève dans des situations qui provoquent d'elles-mêmes l'émergence de la connaissance afin de lui permettre de mobiliser plus spontanément cette connaissance dans des situations hors contexte d'enseignement. En effet, lorsque le maître met en place une situation adidactique, il s'efforce de masquer ses intentions pour que l'élève produise la réponse non pas en fonction d'une indication didactique mais en

réponse au problème qu'il doit résoudre. C'est, nous semble-t-il, le pari qui est également pris dans l'enseignement des langues étrangères par la mise en place de situations simulant la réalité dont les situations de communication en binômes fondées sur des *déficits d'information* font partie.

Ceci implique donc que le milieu (notion sur laquelle nous revenons ci-après) agencé par l'enseignant soit suffisamment contraignant et adéquat pour que l'élève « agisse, parle, réfléchisse et évolue de son propre mouvement » et ainsi produise la connaissance escomptée. On voit donc le rôle central que l'enseignant continue à jouer puisque :

- a) c'est sur son ingénierie didactique que repose l'efficacité d'une situation adidactique,
- b) il va sans cesse veiller, au cours du travail, à ce que le travail de l'élève se situe dans le milieu adéquat.

« La découverte et l'emploi du savoir » est une pièce de théâtre mise en scène par l'enseignant, où chaque élève va se hasarder dans un rôle assez délimité mais c'est aussi un milieu qui doit lui laisser de la liberté à l'endroit où il doit s'exprimer. La juxtaposition de ces saynètes constitue *son* histoire. » (Brousseau, 1998, p. 308)

Cette citation montre bien qu'une situation adidactique se situe au carrefour d'une situation non-didactique, dénuée de toute intention professorale, de tout contrat didactique (nous revenons sur cette notion ci-dessous), dans laquelle l'élève se retrouve seul face à un milieu donné, non-scolaire, et d'une situation didactique, dans laquelle il est clair, pour le professeur et pour l'élève, qu'il y a un savoir en jeu.

Qu'en est-il des situations de « *pairwork* » en langues étrangères par rapport à des situations plus classiques? Peut-on dire que le fait de mettre les élèves dans des situations de communication en binômes fondées sur des déficits d'information (*information gaps*) s'apparente à les faire évoluer dans une situation adidactique ? C'est ce à quoi nous tenterons de répondre dans une partie de nos analyses car il nous semble que ces situations présentent des analogies³⁵ avec les situations adidactiques décrites par Brousseau.

D'autre part, la *Théorie des situations* « classe les situations selon leur structure (action, formulation, validation, institutionnalisation, etc.) lesquelles déterminent des types de connaissances (modèles implicites d'action, langages, théorèmes...) différents » (Brousseau, 2002, pp. 2-3).

³⁵ La façon dont Griggs décrit la place du professeur et le système de contraintes qui pèsent sur les élèves lors de la réalisation de « tâches communicatives réalisées en binômes » montre qu'il est effectivement possible d'opérer des rapprochements entre ces deux types de situations (situation adidactique / situation de communication en binômes): « En mettant en œuvre ce type de dispositif par la consigne qu'il donne, l'enseignant fait en sorte que la tâche se substitue momentanément à lui-même en tant que soutien principal de l'apprentissage, en imposant aux apprenants des buts communicatifs et des contraintes opérationnelles. » (Griggs, 2006, p. 139)

Pour notre part, il ne s'agit pas, dans cette recherche, de tenter de catégoriser les situations mises en œuvre par les professeurs observés selon les catégories définies par Brousseau, mais plutôt de faire l'usage de ces outils théoriques en relation avec les situations d'enseignement-apprentissage de l'anglais afin d'examiner la nature de ces situations et les potentiels d'adidacticité qu'elles offrent. Compte tenu de la spécificité de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère avec des élèves quasi-débutants, nous centrerons notre étude sur l'analyse de *situations d'action*, tout en examinant la place qu'occupent, dans le travail des professeurs, les situations que nous qualifions de méta, soit des *situations méta-linguistiques, discursives et cognitives*. Dans l'analyse des places respectives occupées par ces deux types de situations, nous ne perdrons cependant pas de vue que les activités de mise à distance de la langue et de son usage, bien que jouant un rôle important dans la construction des connaissances, ne constituent pas l'objectif fondamental de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

« Même s'il est indéniable que [les pratiques métalinguistiques] ont un rôle essentiel à jouer dans la formation générale des élèves, tout particulièrement dans le développement d'une attitude critique durable vis-à-vis du langage et de ce qu'il peut véhiculer, gage de leur vigilance et de leur autonomie en tant que citoyens (cf. Chini, 2000), la véritable référence pour l'apprentissage de la langue étrangère dans une perspective communicative demeure les pratiques langagières de la communauté des anglophones. Par rapport à l'objectif fondamental de maîtrise de la communication, les pratiques heuristiques et métalinguistiques, « transposées de la communauté des linguistes », n'ont qu'une fonction médiatrice : elles ne peuvent être qu'un moyen, l'instrument de la construction d'une compétence opératoire, jamais une fin en soi. » (Chini, 2004, p. 131)

Dans notre étude des situations d'action, nous analyserons tout particulièrement le processus de communication au sein duquel elles se déploient puisque nous considérons que l'action didactique est avant toute une action de communication. Ainsi, nous examinerons les situations mises en œuvre par les professeurs sous deux angles.

Le premier visera à établir dans quelle mesure ces situations mettent les élèves en position d'agir avec la langue, inscrivant, de ce fait, notre étude dans une perspective actionnelle. Ceci nous conduit à intégrer à notre cadre théorique certains outils construits au sein de la pragmatique que nous définissons, à la suite de Moeschler et Reboul cités par Charaudeau et Maingueneau (2002), comme « l'étude de l'usage du langage, par opposition à l'étude du système linguistique » (p. 455). Dans cette perspective, nous examinerons si les interactions didactiques à l'œuvre dans les situations servent à effectuer des *transactions*.

« Par [le] terme [transactionnel], nous désignons les relations complexes qui lient l'acte de discours comme pratique langagière aux activités non langagières dans lesquelles il s'inscrit.

L'interaction communicationnelle n'a généralement pas sa finalité en elle-même. Elle est *hétéronome* : la coopération langagière vise, *in fine*, une coopération non langagière : une transformation du monde par ou avec autrui. » (Vernant, 1997, p. 47)

Le deuxième angle sous lequel nous étudierons les situations d'action correspond à l'analyse que nous ferons de la façon dont se nouent les liens entre les énoncés produits et le niveau situationnel qui sert de cadre à ces situations de communication. En effet, nous considérons que le cadre situationnel³⁶ joue un rôle déterminant dans l'interprétation des énoncés. De ce fait, l'analyse de ces liens au sein des situations d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère nous semble constituer un axe d'analyse incontournable. Dans cette perspective, nous étudierons tout particulièrement les éléments matériels, notamment les documents iconographiques, que les professeurs utilisent pour définir les cadres situationnels des situations dans lesquelles ils placent les élèves.

Par ailleurs, nous examinerons les variations introduites dans les situations mises en œuvre par les professeurs afin de déterminer si ces dernières présentent des *analogies* sur lesquelles les élèves peuvent prendre appui pour construire des règles pratiques pour la communication.

« Pour faire une analogie, il faut d'abord que je constate qu'une solution antérieure d'un problème est pertinente ici et maintenant, c'est-à-dire que les conditions de réalisation de cette solution présentent avec la situation actuelle un certain nombre de similarités que je juge essentielles. Les éléments de cette solution antérieure sont alors transposés sur le problème actuel de telle sorte qu'un opérateur puisse être construit. » (Bange, 2005, p. 44)

2.2- Les rapports contrat-milieu

Comme nous l'avons indiqué dans notre introduction, notre travail de DEA nous a permis de mettre en évidence les rôles considérables joués par le milieu et le contrat dans la production des connaissances par les élèves. De ce fait, ces deux notions et la façon dont leurs poids respectifs orientent l'action des élèves occupent une place centrale dans notre étude.

2.2.1 - La notion de contrat didactique

La notion de contrat didactique, produite par Brousseau³⁷, peut se décrire comme « un système d'attentes, à propos du savoir, entre le professeur et les élèves ». Le contrat didactique peut donc être considéré comme un système d'habitus ou un système de règles du

³⁶ De nombreux auteurs utilisent le terme « contexte » pour qualifier l'ensemble des informations qui rend les énoncés pertinents (sur cette notion, voir Charaudeau et Maingueneau, 2002, pp. 134-136). Pour notre part, nous lui préférons l'expression « cadre ou niveau situationnel », nous situant d'emblée dans une approche large des contraintes susceptibles de donner sens aux énoncés. Ainsi, dans nos analyses, nous reprenons à notre compte les trois niveaux de mise en discours décrits par Charaudeau (2002, pp. 536-537) : le niveau situationnel, discursif et sémiolinguistique.

³⁷ La notion de contrat didactique a été introduite par Brousseau en 1978 à l'occasion de ses recherches sur l'échec électif en mathématiques, recherches fondées plus particulièrement sur l'étude d'un cas désormais devenu célèbre dans le champ de la didactique des mathématiques, le cas Gaël.

jeu immanent à telle ou telle situation, dont les implications réciproques sont constamment redéfinies dans l'action. En effet, même si ces règles d'action, souvent implicites, sont la trace de pratiques répétées, elles font sans cesse l'objet d'ajustements en fonction de la situation construite par le professeur et de la spécificité de la connaissance visée.

La notion de contrat didactique est également utilisée dans le champ de la didactique des langues étrangères. Dans ce champ, le contrat didactique est souvent conçu comme un des éléments définitoires de la classe de langue, qui se distingue d'autres lieux d'acquisition, notamment par la présence d'une dimension contractuelle.

« La relation fondamentale qui distingue une classe de langue d'autres milieux d'acquisition est celle que De Pietro, Matthey et Py (1989) qualifient de « contrat didactique » : une ou plusieurs personnes ont la responsabilité de rendre possible chez d'autres personnes des processus d'apprentissage de la L2. Les deux parties sont averties de ce type de rapport, dans la mesure où elles l'ont défini au préalable, même de manière plus ou moins tacite : c'est pourquoi on parle de contrat. » (Palotti, 2002, p. 173)

Par ailleurs, le contrat didactique est aussi défini comme un contrat interactif qui fixe le déroulement et la nature des interactions qui se produisent au cours de la séance de langue étrangère (Moore et Simon, 2002). Ainsi, comme l'écrit Springer (2003, p. 62) : « le « speak English, please » marque généralement le refus de la L1³⁸ en classe d'anglais et souvent un rappel du contrat didactique ».

Cette rapide mise en rapport montre que les didacticiens des langues étrangères spécifient la notion de contrat didactique à leur propre projet, ce que nous tentons également de faire dans notre utilisation de cet outil conceptuel.

2.2.2 - *Milieu ou milieux ?*

La notion de milieu est organiquement liée à celle de contrat didactique. En effet, l'élève, dans son travail, n'est pas seulement guidé par les attentes qu'il déduit du contrat didactique afférent à telle ou telle situation, mais aussi par le système d'interactions qu'il entretient avec le milieu inhérent à cette situation. Dans cette perspective, la notion de milieu est prise au sens d'un *milieu antagoniste*. A la suite de Sensevy, nous considérons que la production de ce concept par Brousseau a représenté une avancée considérable dans le domaine de la recherche sur les processus d'enseignement et d'apprentissage.

« Un aspect essentiel des progrès décisifs que l'œuvre de Brousseau a fait accomplir aux recherches en éducation me semble-t-il dans le concept de *milieu antagoniste*. D'une certaine manière, on pourrait inscrire ce concept dans l'histoire générale de l'éducation en

³⁸ Ce terme désigne la langue 1, ou langue maternelle, par opposition à la langue 2 (L2), ici la langue étrangère enseignée à l'école.

Occident à la suite de Rousseau (1962,1966). Celui-ci, dans l'Emile, déclare la supériorité de l'enseignement par « les choses », sur l'enseignement par « les hommes ». On a là une belle illustration de l'ontologie propre aux jeux didactiques : la meilleure façon, en effet, de respecter la clause *proprio motu*, la meilleure façon d'être certain que le joueur A (l'élève) va produire des stratégies gagnantes « de son propre mouvement », c'est d'interdire de fait au joueur B de lui fournir des informations, non seulement directement (c'est déjà le cas dans le contrat didactique classique), mais indirectement. » (Sensevy, à paraître)

La question de l'utilisation de la notion de *milieu antagoniste* dans d'autres disciplines que les mathématiques n'est pas simple. Il faut se garder, en effet, d'une « importation de concept » indue qui écrase spécificités et différences. Il ne s'agira donc nullement, dans ce travail, d'utiliser cette notion directement et sans accommodation. Notre but est tout autre : il consiste à examiner sous quelles conditions l'utilisation de cette notion peut favoriser la compréhension des phénomènes en jeu lorsque les élèves sont directement confrontés à un milieu conçu de façon qu'ils mobilisent, en interagissant avec ce milieu, les habiletés et les outils linguistiques que le professeur veut qu'ils acquièrent sans que ce dernier ait, pour sa part, à intervenir. Ainsi, l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère doit permettre de spécifier la nature des rétroactions que les élèves reçoivent du milieu et, par conséquent, la nature même de ce milieu : c'est un des enjeux de notre travail.

Toutefois, le concept de *milieu antagoniste* ne saurait à lui seul rendre compte *des milieux* auxquels les élèves sont confrontés en classe. De ce fait, nous pensons qu'il est utile de différencier la notion de milieu selon qu'elle fait référence à l'ensemble des ressources et des contraintes qui orientent l'action des élèves ou à l'environnement cognitif commun aux élèves et au professeur.

Pour produire des actions langagières pertinentes, les élèves doivent être capables d'interpréter le système de signification en jeu dans la situation et donc de prendre la mesure du « contexte cognitif » dans lequel leurs transactions didactiques vont se déployer. Dans cette perspective, le milieu est envisagé comme « contexte cognitif de l'action » (*Ibid*) dans lequel se trouvent, dans des proportions variables, des objets descriptibles en positif - certains savoirs anciens - et des objets descriptibles en négatif - les nouveaux savoirs qui permettront de résoudre le problème posé dans la situation.

« Ce contexte cognitif est en effet un contexte passé, qui résulte de ce qui a été précédemment enseigné. [...] [De nouveaux problèmes] nécessiteront l'accommodation du contexte cognitif actuel. » (*Ibid*)

Dans ce sens, le milieu comme « contexte cognitif » s'apparente au « milieu à trous » défini par Joshua et Félix:

« pour qu'une adaptation nouvelle se produise, il faut un environnement modifié. Dans les

termes présentés ci-dessus, il faut un milieu nouveau. Ce milieu est *un milieu « à trous »* - le « trou », compris pour l'instant comme « du point de vue de l'élève », est ici un équivalent d'une ignorance à combler. Dans le nouveau milieu, il manque certains objets et rapports à ces objets. Comblé ces « trous » (rebâtir un environnement stable, et plus efficace) est justement l'objet de l'enseignement³⁹ » (Joshua et Félix, 2002, p. 92)

Dans nos analyses empiriques, nous nous référerons à ces deux acceptions de la notion de milieu (milieu antagoniste et milieu comme contexte cognitif de l'action) que, de plus, nous tenterons de spécifier à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Par ailleurs, la notion de milieu nous paraît pouvoir être mise en relation avec celle d'« input textuel⁴⁰ », soit avec la question de l'exposition des élèves à la langue cible. Il nous faudra donc, dans nos analyses, examiner la place occupée par la langue cible et la façon dont les élèves sont confrontés à cette langue.

De plus, l'analyse de l'« input textuel » devra mettre en relief le nombre et le type d'occurrences langagières qu'il contient, c'est-à-dire déterminer la densité et la variété du milieu. Enfin, il sera également intéressant d'examiner, d'une part, si les professeurs créent des conditions favorables au repérage par les élèves des nouveaux éléments de langue au sein de cet input et, d'autre part, les techniques qu'ils utilisent pour rendre les nouvelles connaissances saillantes selon le principe de *l'input enhancement* (mise en valeur de l'input) décrit par Sharwood Anderson (1983)

2.3- Le travail de genèse : mésogenèse, chronogenèse et topogenèse

Pour rendre compte des interactions didactiques, il est également possible de se centrer sur la façon dont le professeur gère le rapport effectif des élèves à la situation et à ses milieux (mésogenèse), organise l'avancée du temps didactique (chronogenèse) et le partage des responsabilités entre lui et les élèves (topogenèse). Ce triplet des trois genèses est un triplet dynamique qui vise à décrire le fonctionnement du système didactique dans son évolution.

La notion de mésogenèse (Chevallard, 1992 et Sensevy & al., 2000) permet d'étudier la façon dont le contenu des interactions se trouve co-élaboré par le professeur et les élèves. Ainsi, une description mésogénétique se centrera sur la manière dans le professeur introduit un nouvel objet dans le milieu, soit comment il modifie le milieu au fil de l'activité. Cette notion a donc des liens indissociables avec celle de chronogenèse puisque toute modification mésogénétique est nécessairement liée à l'avancée du temps didactique.

³⁹ Selon nous, on pourrait compléter cette affirmation en disant que le fait de combler ces trous est plutôt la trace d'un apprentissage réussi.

⁴⁰ Faerch, cité par Griggs (2005, p.48) distingue « deux types d'input : l'« input grammatical », qui peut prendre des formes diverses (apprentissage déductif, inductif ...) et qui permet à l'apprenant d'établir des connaissances explicites ; et l'« input textuel » qui entraîne la constitution de connaissances implicites à partir de contacts avec la langue lors de son utilisation en situation de communication à l'oral et à l'écrit. »

« Tout enseignement se conçoit ainsi comme une *progression*, selon le terme professoral, cette progression organisant les changements de jeux [...]. On voit que mésogénèse et chronogénèse sont en relation étroite. L'énoncé « introduire un élément dans le milieu » peut être ainsi conçu comme une énoncé à valeurs chronogénétique et mésogénétique. » (Sensevy, à paraître)

La notion de chronogénèse doit, d'autre part, être envisagée comme « relative à la double temporalité du temps de l'enseignement et du temps de l'apprentissage chacun desquels donne lieu à des rapports aux objets de savoir non directement superposables. » (Schubauer-Leoni, 2001). Cette remarque de Schubauer-Leoni rejoint la question problématique de la relation entre le caractère local des activités mises en œuvre et le développement à long terme des compétences langagières.

Par ailleurs, la notion de chronogénèse rejoint celle largement banalisée dans la didactique officielle de l'anglais de « progression en spirale » (cf. chapitre 1, p. 20) selon laquelle les connaissances de élèves doivent être l'objet d'un enrichissement progressif et d'une reprise constante. Par conséquent, l'analyse de la chronogénèse cherchera à déterminer la part du connu et de l'inconnu dans les connaissances données à travailler aux élèves.

La notion de topogénèse complète les deux précédentes. Elle permet de décrire les contours des territoires⁴¹ respectifs du professeur et des élèves, soit la manière dont les différentes actions mésogénétiques et chronogénétiques sont partagées entre le professeur et les élèves.

« A chaque instant de la chronogénèse, le professeur et les élèves occupent un lieu précis, un topos, c'est-à-dire accomplissent un ensemble de tâches, dont certaines sont spécifiquement liées à la position de professeur, et d'autres à la position d'élève. Par exemple, dans le contrat classique en mathématiques, la démonstration appartient au topos du professeur, la recherche d'exercices appartient au topos de l'élève, et une topogénèse est ainsi décrite. A chaque instant de la chronogénèse correspond un état de la topogénèse⁴². » (Sensevy, 2001, pp. 209-210)

Dans notre travail, l'analyse de la partition topogénétique devra prendre en compte la spécificité de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. En effet, les élèves ne pouvant découvrir seuls les nouvelles connaissances, il est probable que les professeurs occuperont une part non négligeable de l'espace didactique lors des phases d'introduction des

⁴¹ Il est intéressant de noter que certains chercheurs dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères utilisent cette notion de « territoires » très proche, selon nous, de celle de topogénèse : « Le déplissement du déroulement interactif de ces séquences montre pourtant que ces mouvements de repositionnement des rôles et des contrats interactifs (Pekarek, 1999), qui déritualisent le scénario engagé par l'enseignant, réengagent l'identité de l'apprenant (qui redevient un sujet à part entière) et s'inscrivent comme des interactions d'apprentissage renégociées, où l'apprenant re-dessine, de manière située dans l'interaction, les contours de son territoire. » (Moore et Simon, 2002, p. 122)

⁴² A cette affirmation on peut désormais ajouter qu'à chaque instant de la chronogénèse correspond également un état de la mésogénèse.

nouveaux éléments de langue. De plus, le travail d'écoute occupant une place prioritaire dans les premières années de l'apprentissage, il nous faudra analyser la partition topogénétique en tenant compte des opérations cognitives non perceptibles que les élèves doivent produire pour construire de nouvelles significations.

La prise en compte de ces trois genèses éclaire d'une façon particulière les notions précédentes de milieu et de contrat. Ainsi, Chevallard a montré que le contrat didactique peut être étudié à l'aune du couple formé par les notions de chronogénèse et topogénèse.

« Car non seulement l'enseignant, supposé savoir et supposé anticiper, doit montrer qu'il peut conduire la chronogénèse didactique, affirmant ainsi son pouvoir dans la diachronie, mais encore il va, en synchronie, affirmer le caractère singulier de sa place propre dans la construction du savoir : non content de savoir plus, et de programmer le futur, il sait *autrement*. Le savoir de l'enseignant et le savoir de l'élève ne diffèrent pas seulement *au plan de la quantité*. La transposition didactique tend à organiser *qualitativement* la différence des places : elle tend à instituer deux « manières » de savoir, à produire deux registres distincts d'actes épistémologiques. » (Chevallard, 1991, pp. 74-75)

La prise en compte conjointe de ces trois notions pour décrire le processus d'enseignement-apprentissage permet donc de disposer d'un système de description à fort potentiel heuristique qui s'articule autour de quelques questions fondamentales qui guideront notre travail d'analyse.

« la mésogénèse pose la question *quoi ?* ou plus précisément *comment quoi ?* Elle incite à identifier le contenu épistémique précis des transactions didactiques. La chronogénèse pose la question *quand ?* plus précisément *comment quand ?* Elle incite à identifier la nature et les raisons du passage, à un certain moment, d'un contenu épistémique à un autre. La topogénèse pose la question *qui ?* plus précisément *comment qui ?* Elle incite à identifier comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les transactants. La catégorie de topogénèse constitue ainsi un analyseur privilégié de la nature « conjointe » des transactions. » (Sensevy, à paraître)

3 - Des catégories pour décrire les modalités de construction du savoir

3.1- Des outils pour décrire les structures de l'action didactique

Dans leur article qui constitue le point de départ d'un travail général de l'étude de l'action du professeur, Sensevy et al. (2000) décrivent les structures générales de l'action professorale dans la relation didactique par quatre grandes catégories : *définir*, *réguler*, *dévoluer*, *institutionnaliser*.

Définir désigne ce que fait le professeur pour établir le cadre de la situation ou, en adoptant un vocabulaire relatif au modèle du jeu⁴³, *définir* désigne « tout comportement du professeur (ou

⁴³ Sur la question de la pertinence du modèle du jeu pour caractériser l'action didactique, voir Sensevy, à

des élèves) qui tend à préciser les règles constitutives⁴⁴ du jeu » (Sensevy et al., 2000, p. 268). *Réguler*, d'autre part, concerne le travail effectué par le professeur pour que les élèves établissent des rapports pertinents à la situation.

Les deux autres catégories, *dévoluer* et *institutionnaliser*, ont été élaborées au départ par Brousseau. La première correspond aux techniques que le professeur utilise pour inciter les élèves à s'engager dans l'activité et donc à prendre en charge la responsabilité de leur apprentissage. A ce titre, cette notion est indissociable de celle de topogénèse. Enfin, le terme « institutionnaliser » désigne « ce que le professeur fait pour que tel ou tel comportement, telle ou telle assertion, ou telle ou telle connaissance, soit considérés comme légitimes, vrais, et attendus, dans l'institution. » (Sensevy, 2001, p. 215)

Ces quatre catégories qui sont au fondement de l'action du professeur ne doivent pas être considérées de manière isolée car elles ne prennent leur sens que parce qu'elles soutiennent une triple production : « la production des lieux du professeur et de l'élève (effet de topogénèse), la production des temps de l'enseignement et de l'apprentissage (effet de chronogénèse) et la production des objets des milieux des situations et l'organisation des rapports à ces objets (effet de mésogénèse). » (*Ibid*, p. 215)

Dans le cadre de ce travail, nous nous proposons donc d'utiliser ces catégories, tout ou partie, pour décrire et mieux comprendre les manières de faire des quatre professeurs observés.

3.2- Les systèmes sémiotiques utilisés par le professeur

Dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère avec des élèves quasi-débutants, les manières de faire du professeur sont déterminées par le fait que les ressources langagières dont les élèves disposent en langue étrangère sont très limitées. De ce fait, les systèmes sémiotiques assurent des fonctions essentielles dans le déroulement de l'action didactique. L'observation et l'analyse de ces systèmes sémiotiques, dont le sens est restreint ici à un ensemble de documents iconographiques, gestes ou autres ressources non verbales, représentent donc une dimension importante de notre travail. Toutefois, notre étude n'a cependant pas l'ambition d'être exhaustive ; elle se centre sur les objets matériels introduits dans la classe, sur les rapports entre ces objets et les connaissances visées et, enfin, sur les procédés auxquels le professeur a recours pour guider l'attention des élèves sur les objets essentiels du milieu. Dans cette perspective, cet axe de notre travail s'inscrit à la suite des travaux de Schneuwly sur le processus de *double sémiotisation*, processus qui semble

paraître.

⁴⁴ Dans la théorie des jeux (Hintika, 1993), on distingue deux types de règles : des règles *constitutives* et des règles *stratégiques*.

particulièrement utile pour décrire les phénomènes en jeu dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère avec des élèves quasi-débutants.

« Un objet d'enseignement est toujours et nécessairement dédoublé dans la situation didactique : il est là, rendu présent, « présentifié », par des techniques d'enseignement, matérialisé sous des formes diverses (objets, textes, feuilles, exercices, etc.) en tant qu'objet à apprendre, à « sémiotiser » (Moro, 2000), à propos duquel de nouvelles significations peuvent et doivent être élaborées par les élèves ; et il est là en tant qu'objet sur lequel celui qui a l'intention d'enseigner guide l'attention de l'apprenant par des procédés sémiotiques divers, sur lequel l'enseignant pointe ou montre des dimensions essentielles en en faisant un objet d'étude [...] les outils de l'enseignement [...] qui permettent cette double sémiotisation [sont] ceux qui assurent la rencontre de l'élève avec l'objet et [...] ceux qui assurent le guidage de l'attention. » (Schneuwly, 2000, p. 23)

4 - Un outil pour explorer et mieux comprendre l'action didactique

L'analyse *a priori*⁴⁵ est un outil qui permet de mener une observation instrumentée des situations didactiques. Elle vise à spécifier la connaissance visée et le type de problème posé dans la situation. Elle indique les outils matériels et symboliques dont disposent les élèves au moment de la mise en œuvre. A cet effet, elle replace la connaissance en jeu dans la chronogénèse et inclut un état postulé d'un élève supposé. Elle évalue la complexité du problème posé et détermine les stratégies potentielles des élèves. En ce sens, elle permet de voir à quel « jeu » les élèves vont être amenés à jouer et nous aide à comprendre ce qui, dans l'action observée, est liée aux rétroactions du milieu ou aux effets du contrat didactique. Par conséquent, ce travail d'analyse des effets attendus de la situation semble pertinent pour aider à la compréhension et l'interprétation des comportements des élèves et du professeur dans la situation.

« L'analyse *a priori* définit ainsi un « monde possible », et un « ensemble organisé de jeux possibles », et permet donc de comprendre quelles sont les règles définitives/constitutives qui doivent nécessairement figurer dans un jeu (lors de la définition du jeu que l'analyse *a priori* a permis de postuler) et de quelle manière le professeur va pouvoir réguler l'activité des élèves, au sein du jeu postulé par l'analyse *a priori* vers des stratégies gagnantes. » (Sensevy et Mercier, à paraître)

Cependant, l'analyse *a priori* doit se garder de fonctionner comme une norme à laquelle sont référées les pratiques effectives.

« Le chercheur qui a produit une *analyse a priori* d'une séance est conduit quasi nécessairement à ne pas retrouver dans le travail du professeur les éléments que cette analyse lui a permis de dégager [...] Le chercheur doit pouvoir considérer [...] les pratiques qu'il

⁴⁵ L'analyse *a priori*, d'abord développée en didactique des mathématiques (Mercier & Salin, 1988), a été utilisée dans d'autres disciplines (notamment en Physique, Johsua & Dupin, 1993 ; en EPS, Amade-Escot, 2001).

étudie dans leur propre domaine de réalité, sans leur appliquer un modèle extérieur », ceci afin d'éviter « d'apprécier le travail du professeur en termes de manque. » (Sensevy et Mercier, 2005)

D'autre part, il apparaît que la notion d' « analyse *a priori* » est en pleine évolution et qu'il en existe différents types⁴⁶. Pour cette raison, nous préférons, dans notre travail, substituer à la notion d' « analyse *a priori* » celle, proche, d' « analyse épistémique » selon la définition qu'en donne Sensevy:

« Il s'agit d'identifier, dans une tâche particulière, le système des connaissances que son accomplissement suppose et active, et de comprendre ainsi la manière particulière dans le professeur i) conçoit lui-même cette tâche et le système de connaissance afférent ii) met en œuvre le travail correspondant dans la classe. » (à paraître)

Lors de la production des analyses épistémiques dans notre étude, les éléments mis à l'étude pourront varier légèrement afin de mieux prendre en compte la spécificité des situations étudiées. Dans tous les cas, parmi les éléments étudiés, nous examinerons attentivement les connaissances visées et les possibilités d'action du professeur dans la situation retenue. Au sein des connaissances, nous opérerons une distinction entre les connaissances linguistiques (le lexique et les éléments morphosyntaxiques) et les activités langagières (la compréhension de l'oral, l'expression orale, la compréhension de l'écrit et la production écrite) au sein desquelles ces connaissances sont pratiquées. Comme nous l'avons précisé dans le chapitre précédent, nous utiliserons, pour dénommer ces activités langagières, le terme « compétences » qui, à ce jour, est encore celui le plus communément adopté dans les instructions et programmes officiels ainsi que dans les ouvrages traitant de la didactique des langues étrangères.

En guise de conclusion à cette partie de notre travail, il nous faut ajouter que, dans nos analyses, nous opérerons aussi souvent que possible des croisements entre les outils théoriques que nous venons de décrire afin d'éclairer au mieux le travail conjoint des professeurs observés et de leurs élèves au sein des situations que nous nous sommes donné comme projet d'étudier et de comparer. De plus, nous devons préciser que les notions sus-définies constituent le noyau de base de notre cadre théorique auquel viendront s'ajouter quelques concepts issus de la didactique des langues étrangères qui nous serviront à mettre en perspective, de manière plus spécifique, le travail professoral à l'occasion des situations analysées.

⁴⁶ Pour une description des différents types d'analyse *a priori*, voir, entre autres, Mercier et Salin (1998) et Sensevy et Mercier (à paraître).

Chapitre 3 : La démarche méthodologique et la présentation du corpus

Depuis les années 80, différents chercheurs en didactique ont pris comme objet d'étude les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans des classes ordinaires, introduisant par là même la nécessité d'élaborer une méthodologie propre à ces études. A l'occasion de ces travaux, une « approche clinique⁴⁷ » du didactique a émergé progressivement, posant d'emblée le problème de l'articulation entre les modalités empiriques et les savoirs disponibles dans le champ de la recherche.

« Une « clinique pour le didactique » répond d'abord à une nécessité de ne pas tomber dans un empirisme qui ne tirerait son savoir que de son expérience. Le risque est grand, en effet, dès que l'on « va voir » ce qui se passe sur le terrain des classes ordinaires, de réduire les phénomènes didactiques en les naturalisant. Il s'agit donc de construire une théorie et des méthodes permettant d'établir la distance nécessaire entre ce qui se construit comme *signe pour l'observateur* et ce qui appartient au terrain observé. Et il s'agit aussi, et cela paraît fondamental, d'ancrer l'observation sur une dimension épistémologique dans le champ de la didactique, c'est-à-dire d'enraciner cette construction de signes dans des savoirs didactiques déjà disponibles grâce à des résultats de recherche, et donc de manière *relative à l'état d'avancement de la théorie*. » (Leutenegger, 2000, p. 220)

Notre travail se situant dans le prolongement de ces recherches, notre méthode d'analyse est donc, comme nous l'avons déjà indiqué dans notre introduction, à la fois ascendante et descendante. Elle est ascendante au sens où elle prend sa source dans des analyses empiriques qui se situent à différents niveaux de grain, au plus proche des pratiques effectives. Ces analyses précèdent l'utilisation des outils théoriques qui sont, eux, utilisés dans un second temps, de manière plus descendante, afin d'organiser et d'éclairer les premiers constats.

Ce type d'approche soulève plusieurs questions méthodologiques auxquelles ce travail apporte ses propres réponses tout en s'inspirant de celles fournies notamment par les travaux de Leutenegger, Mercier, Sensevy et Schubauer-Leoni. Dans ce chapitre, nous allons donc présenter les réponses aux questions qui ont guidé notre travail tout au long de notre recherche :

- Comment circonscrire son objet d'étude et déterminer les observables pertinents ? Comment définir la période d'observation sachant que cette période comportera nécessairement un « avant » et un « après » dont il conviendra d'examiner les tenants et les aboutissants sur la ou les période(s) observée(s) plus particulièrement ? Comment décider des traces dont la recherche va se saisir et qui seront autant d'observables utiles ? Quel est le degré de précision

⁴⁷ Cette expression réfère notamment aux travaux de Foucault et à son ouvrage « Naissance de la clinique » (1963). Pour une présentation de ces travaux, voir Leutenegger, 2000, pp. 219-220.

requis pour ces traces ?

- Quel dispositif adopter pour procéder à la collecte des observables ?
- Comment donner du sens à l'observation de systèmes didactiques ordinaires ou comment interpréter les traces ? Quels types et quels niveaux d'analyse adopter ?

-

Toutefois, avant de présenter la démarche que nous avons adoptée, il nous semble important de préciser que les objets sur lesquels s'appuient nos analyses se situent de fait à un deuxième niveau par rapport à la réalité des pratiques observées.

« Les objets de pensée, construits par les chercheurs en sciences sociales se fondent sur les objets de pensée construits par la pensée courante de l'homme menant sa vie quotidienne parmi ses semblables et s'y référant. Ainsi, les constructions utilisées par le chercheur en sciences sociales sont, pour ainsi dire, des constructions au deuxième degré, notamment des constructions de constructions édifiées par les acteurs sur la scène sociale dont l'homme de science observe le comportement et essaie de l'expliquer tout en respectant les règles de procédure de sa science. » (Schütz, cité par Matthey, 2005, p. 140)

Enfin, l'interaction du chercheur avec ses objets d'étude est à penser à toutes les étapes de la recherche. La visée ici n'est pas interventionniste ; elle consiste à chercher à comprendre le fonctionnement du système de relations entre le professeur et les élèves à propos des connaissances visées dans des situations ordinaires. Cependant, l'intrusion de la recherche dans l'institution scolaire ne peut pas s'effectuer sans retombées sur le système que l'on étudie. Par les observations qu'elle suppose, la recherche a probablement valeur d'intervention, en sorte qu'il s'agit, ici, d'étudier le fonctionnement du système en situation d'observation.

1 - La définition de notre objet d'étude et des observables retenus

1.1- Les professeurs observés

Les critères qui ont présidé au choix de l'équipe de professeurs qui a participé aux travaux présentés ici ont été définis par la nature même de ces travaux. Tout d'abord, afin de disposer de matériaux empiriques quantitativement comparables, il a tout naturellement été décidé que cette équipe serait constituée de deux professeurs de cycle 3 et de deux professeurs de 6^e. Puis, cette recherche ayant, entre autres, comme objet d'étude l'analyse de l'action du professeur, nous avons souhaité faire porter notre étude sur l'analyse de la pratique de professeurs chevronnés afin de pouvoir observer des manières de faire qui résultent de pratiques professionnelles relativement stabilisées.

Les quatre professeurs qui composent l'équipe sur laquelle ce travail s'appuie sont donc des professeurs expérimentés qui enseignent tous depuis au moins une dizaine d'années. De plus, trois d'entre eux, les deux professeurs de 6^e et un des professeurs de CM2 ont participé, à des titres divers et dans des proportions différentes, à la formation initiale ou/et à la formation continue des professeurs des premier et second degrés. Ainsi, deux professeurs sur quatre, un maître de cycle trois et un professeur de 6^e, assuraient, à l'époque de la recherche, des fonctions régulières de formateurs. L'autre professeur de 6^e est, quant lui, intervenu ponctuellement dans la formation continue il y a quelques années.

Les deux autres critères retenus concernent les rapports que ces professeurs entretiennent avec l'enseignement de la langue étrangère au sein même du degré dans lequel ils enseignent et/ou avec l'autre degré sur lequel cette recherche prend appui.

Les deux professeurs de CM2 ont des modes d'intervention différents. Le premier (PE1⁴⁸) enseigne l'anglais dans sa propre classe de CE2 et intervient dans la classe de CM2 observée par échange de service. Il est, dans son école, considéré comme un quasi spécialiste de l'enseignement de l'anglais. A l'époque de la recherche, ce professeur préparait, par ailleurs, l'option « Langues vivantes » du CAFIPEMF⁴⁹, qu'il a obtenu la même année. D'autre part, il faut noter que ce professeur a co-animé, avec un professeur de sixième, pendant trois années consécutives, un stage court de formation continue à destination de professeurs d'anglais intervenant en sixième, stage consacré à la prise en compte des acquis de l'école élémentaire. Le deuxième professeur de CM2 (PE2) occupait, quant à lui, à l'époque de la recherche, un poste de professeur itinérant en anglais à temps plein après avoir assuré l'enseignement de

⁴⁸ La manière de désigner ces professeurs est expliquée ci-dessous.

⁴⁹ Le CAFIPEMF est le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteurs ou Professeurs des Ecoles Maîtres Formateurs.

l'anglais à mi-temps pendant quatre ans. Ainsi, il enseignait l'anglais dans seize classes du département et était donc considéré comme un spécialiste de l'enseignement de l'anglais par les titulaires qui l'accueillaient dans leur classe.

Les deux professeurs de sixième ont, quant à eux, des rapports avec l'enseignement de la langue étrangère à l'école primaire complètement différents. Ainsi, l'un d'entre eux (PC2) n'a jamais assuré l'enseignement de l'anglais à l'école alors que l'autre (PC1) intervenait dans une classe de cycle 3 depuis 3 ans lorsque nous avons effectué nos observations.

A partir de ces critères, nous pouvons donc dessiner le profil général des quatre professeurs étudiés comme suit:

Profil général des professeurs observés en 2003 - 2004	
PE1	- Titulaire d'une maîtrise d'anglais - Titulaire du CAFIPEMF, option « langues vivantes » - Formatrice en activité en IUFM - Co-animatrice d'actions de formation sur la liaison CM2 / 6 ^e en langues - Interventions par échange de service dans la classe de CM2 observée
PE2	- Titulaire d'une licence AES - Professeur itinérant en anglais depuis 5 ans
PC1	- Professeur certifié en anglais - Formatrice en activité en IUFM - Intervenante à l'école élémentaire - Co-animatrice d'actions de formation sur la liaison CM2 / 6 ^e en langues
PC2	- Début de carrière comme institutrice - Professeur certifié en anglais - Des expériences ponctuelles, dans le passé, en tant qu'animatrice d'actions de formation continue dans le second degré

L'observation du tableau ci-dessus nous conduit à classer ces quatre professeurs en deux catégories croisées :

- les professeurs du premier et du second degré,
- les professeurs formateurs et non formateurs.

De ce fait, nous avons choisi de nommer ces professeurs comme suit : PE désigne les professeurs des écoles et PC les professeurs de collège. Les numéros 1 renvoient aux professeurs formateurs et les numéros 2 aux professeurs non formateurs. Ainsi, les quatre professeurs étudiés se dénomment, dans notre travail, PE1, PE2, PC1 et PC2. Sachant que PE1, PE2 et PC1 sont toutes les trois des femmes, nous emploierons des référents féminins pour les désigner alors que, à l'inverse, nous utiliserons des référents masculins pour désigner PE2.

Pour conclure cette présentation, il nous paraît important de signaler que nous faisons

l'hypothèse que les manières de faire de ces quatre professeurs seront influencées, en partie, par leur mode d'intervention auprès des élèves, par les liens qu'ils entretiennent ou non avec l'enseignement de la langue dans le degré dans lequel ils n'interviennent pas et, enfin, par les responsabilités qu'ils assurent dans la formation.

1.2- Les classes et les élèves observés

La question du choix des classes observées ne s'est pas posée puisque les observations se sont déroulées dans les classes dans lesquelles les professeurs assuraient habituellement l'enseignement de l'anglais. En revanche, lorsqu'il s'est avéré qu'un des professeurs intervenait dans plusieurs classes de sixième ou de CM2, le choix de la classe a été discuté avec le professeur qui, *in fine*, a pris la décision dans la mesure où ces classes présentaient des caractéristiques proches en terme d'effectif et de profil général.

L'effectif global de la classe dont les élèves de PE1 sont issus se monte à 25 élèves. Sept d'entre eux ayant choisi de suivre un enseignement de l'allemand, la classe auprès de laquelle PE1 intervient est donc composée de 18 élèves dont 13 sont en deuxième année d'anglais. Quant à la classe dont sont issus les élèves de PE2, elle est, elle, composée de 7 germanistes et de 22 anglicistes. Parmi ces derniers, 16 suivent un enseignement de l'anglais pour la deuxième année.

Les effectifs des classes de PC1 et de PC2 se montent respectivement à 24 et 27 élèves. Sur les 24 élèves qui constituent la classe de PC1, 16 sont en troisième année d'anglais et, sur les 27 élèves de la classe de PC2, seulement 14 suivent un enseignement de l'anglais pour la troisième année consécutive.

	Effectifs	Nombre d'élèves en 2 ^{ème} année d'anglais	Nombre d'élèves en 3 ^{ème} année d'anglais
PE1	18	13 (72%)	
PE2	22	16 (73%)	
PC1	24		16 (66%)
PC2	27		14 (52%)

Ce tableau met en évidence que les classes de CM2 auprès desquelles les professeurs des écoles interviennent sont moins chargées que celle des professeurs de sixième et que le nombre d'élèves ayant un parcours linguistique homogène est plus élevé dans les classes de CM2 que dans celle de sixième. Ceci nous conduit à faire l'hypothèse que les élèves des professeurs de sixième ont vraisemblablement des niveaux en anglais plus hétérogènes que ceux des professeurs de CM2. En revanche, un calcul de Khi 2 montre que les différences entre le parcours des élèves de PC1 et de PC2 ne sont pas significatives, et, par conséquent, que ces deux classes ne se différencient pas significativement au plan de leur nombre d'élèves

en troisième année.

1.3- Les séances observées

Dans toute recherche sur les pratiques enseignantes se pose la question du choix des séances à retenir pour la collecte des données empiriques. Les deux principales options qui s'offrent au chercheur sont soit d'observer des séances mises en œuvre à différents moments de l'année, soit de centrer son observation sur plusieurs séances consécutives. Le choix entre ces deux options est largement dépendant des objectifs de la recherche.

L'objectif central de cette recherche étant de comparer des situations didactiques susceptibles de présenter des similarités, nous avons opté d'emblée pour l'observation de la totalité des séances constituant une séquence d'apprentissage. En effet, comme nous l'avons déjà expliqué dans notre introduction, la place qu'occupe une séance au sein de la séquence semble avoir des conséquences importantes sur les choix didactiques des professeurs. Par conséquent, il nous a paru indispensable de collecter nos données sur l'ensemble d'une séquence afin de pouvoir disposer d'éléments réellement comparables.

Par ailleurs, les types de situations pouvant également être dépendants des contenus langagiers visés, nous avons souhaité observer des séquences qui mettent en œuvre des contenus d'enseignement proches tant au niveau des fonctions langagières que des contenus grammaticaux et lexicaux. A cet effet, les objectifs langagiers de la séquence ont été déterminés en collaboration avec les quatre professeurs étudiés au cours d'un entretien collectif préliminaire. C'est cependant la seule « commande » que nous ayons passé avec ces professeurs auxquels nous avons, par ailleurs, indiqué que nous souhaitions observer des séances les plus caractéristiques possibles de leurs pratiques habituelles.

Un premier tableau permet de présenter, de manière très générale, les objectifs d'apprentissage, l'organisation et la durée des séquences qui seront étudiées plus en détail dans la partie suivante de notre travail consacrée à l'analyse de notre corpus empirique.

	Fonctions langagières visées	Contenus linguistiques	Nombre de séances	Durée totale
PE1	- Décrire le visage de quelqu'un	Expression verbale « have got » Les parties du visage	5	4h55
PE2	- Décrire les vêtements que l'on possède	Expression verbale « have got » Les vêtements	5	4h05
PC1	- Donner des informations sur des personnes - Donner des informations sur des animaux	Expression verbale « have got » La famille, les loisirs et les animaux	6	5h35
PC2	- Parler de ce que des personnes possèdent - Décrire des personnes	Expression verbale « have got » Les objets du quotidien et la description physique	8	7h30

D'autre part, nos analyses visant, entre autre, à étudier finement les poids respectifs du contrat didactique et du milieu dans les situations mises en œuvre, nous avons choisi de collecter nos données vers le milieu de l'année scolaire, pour que tous les professeurs concernés aient disposé de suffisamment de temps pour prendre en main leur classe et y installer des habitudes de fonctionnement et de travail qui leur soient propres. Enfin, nous avons fait en sorte de disposer d'éléments nous permettant de situer cette séquence dans la progression annuelle adoptée par chaque professeur afin de pouvoir faire la part du connu et du nouveau dans les éléments de langue mobilisés dans les séances observées.

2 - La constitution du corpus et le dispositif de recueil des données

Nos analyses se déploient sur deux types de données : des « données primaires » (Mondada, 2005), soit directement recueillies sur les terrains observés, et des « données secondaires » (*Ibid*) qui constituent une première tentative de réduction de ces données brutes. En effet, la quantité importante des données prélevées sur le terrain requiert une mise en forme intermédiaire permettant au chercheur d'appréhender sans trop de difficulté l'ensemble des données collectées.

2.1- Les données primaires

2.1.1 - *La constitution des données primaires*

Les données primaires sont constituées de plusieurs composantes.

Une première composante correspond aux enregistrements effectués dans les classes, enregistrements qui sont en relation directe avec l'action elle-même. Dans ce cas, le corpus se compose de :

- l'enregistrement vidéo intégral des 4 séquences, soit des 24 séances d'anglais, complété de -
- l'enregistrement audio de la voix du professeur,
- l'enregistrement audio de deux binômes d'élèves par classe.

Le choix d'utiliser l'enregistrement vidéo associé à des techniques complémentaires (ici, des enregistrements audio) n'est pas sans soulever certaines questions même s'il est indéniable que l'utilisation de la vidéo permet d'analyser les pratiques effectives à un niveau de grain beaucoup plus fin que ce que les méthodes de recueil de données antérieures permettaient de faire.

Filmer l'action *in situ* ne se limite pas à résoudre des problèmes techniques mais constitue une véritable intrusion qui n'est pas sans effet sur le comportement du professeur et des élèves. De plus, comme l'explique Mondada, l'enregistrement vidéo, par les choix initiaux qui sont faits (nombre de caméras, position des caméras, etc.), oriente l'analyse.

« Filmer un événement, une activité, une pratique langagière ne peut être réduit à un simple geste technique, mais est d'emblée une pratique analytique incorporée dans le choix du cadrage, des prises de vues uniques ou multiples, statiques ou mobiles, le choix de l'objectif et de l'optique, celui de micros » (Mondada, 2004)

Par ailleurs, pour Guernier, l'emploi de la vidéo soulève trois sortes de problème. Pour elle, la vidéo opère, premièrement, « une déformation du réel qui conduit à la restriction du champ

visuel et par conséquent au grossissement de certains phénomènes [et, deuxièmement,] un brouillage sémiotique [...] parce qu'elle est un discours pluri-sémiotique, [...] une représentation interprétable particulièrement complexe » (Guernier, à paraître). Troisièmement, pour Guernier, « l'usage de la vidéo provoque la démotivation de la réalité [car] le visionneur assiste à des actes dont il ne connaît pas la motivation. On voit faire l'enseignant, mais on ne sait pas pourquoi il fait cela⁵⁰. » (*Ibid*)

Tout en reconnaissant une certaine validité aux arguments avancés par Guernier, nous pensons toutefois que la vidéo présente plusieurs avantages⁵¹. Ainsi, le film peut rendre le chercheur plus sensible à la multimodalité, une dimension qui nous semble essentielle dans le cas de l'analyse de situations d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère avec des élèves quasi-débutants. De plus, le film est un outil privilégié de la démarche ascendante grâce aux arrêts sur images et aux retours en arrière qu'il autorise. Il fait véritablement ostension de ce qui se passe au cours de la relation didactique et rend sensible au temps réel de la pratique. Par ailleurs, il permet de distinguer les mises en relief des éléments du discours et donne à voir les mouvements, mettant ainsi en exergue la corporéité des transactions didactiques. Enfin, il permet d'identifier comment le professeur puise ses intentions dans l'environnement immédiat.

Une deuxième composante des données primaires est constituée par les documents collectés auprès des professeurs et des élèves. Selon les classes, les documents collectés se composent des éléments suivants :

- les fiches de préparation des professeurs
- la progression ante séquence
- les résultats des élèves au 1er trimestre
- les résultats des élèves à l'évaluation mise en place à la fin des séquences observées
- des questionnaires « professeur » et « élèves » visant à disposer des informations utiles à la présentation des professeurs et des classes (cf. 1.1 et 1.2 ci-dessus).

La troisième et dernière composante de cette partie du corpus est, elle, constituée de toute une série d'entretiens menés avec les professeurs qui permettent donc de limiter la « démotivation », au sens de Guernier, des actions des professeurs :

⁵⁰ C'est notamment pour cette raison qu'il est important de faire précéder et suivre l'enregistrement vidéo d'entretiens avec le professeur afin que ce dernier puisse fournir des clés d'interprétation et commenter son action.

⁵¹ Les arguments avancés ici en faveur de l'usage de la vidéo s'inspirent très largement de ceux développés par Gérard Sensevy lors de son exposé « l'analyse de films de séances de classe et de transcripts associés dans une approche didactique » (Ecole thématique - Méthodes d'enregistrement et d'analyse de données vidéo prises en situations de formation, 17-19 janvier 2005, Lyon).

- un entretien collectif préliminaire réunissant les quatre professeurs impliqués dans la recherche,
- des entretiens pré et post séquence,
- des entretiens d'auto-analyse sur des extraits vidéo,
- des entretiens d'analyses croisées.

2.1.2 - Les entretiens avec les professeurs

L'entretien collectif préliminaire

L'entretien collectif préliminaire a eu une visée prioritairement organisationnelle. Il s'est déroulé en cinq temps consacrés successivement à la présentation des objectifs généraux de la recherche et du dispositif de recueil de données, au choix de la classe, à la définition des contenus langagiers et, enfin, à l'organisation du calendrier.

Les autres entretiens, de par leur nature même, sont différents de l'entretien collectif préliminaire ; ils constituent, quant à eux, une somme de discours produits sur l'action envisagée et vécue en classe ; ils permettent d'éclairer les données enregistrées et d'élucider certains événements.

Les entretiens ante séquence

Ces entretiens ont la double fonction de préparer précisément l'observation filmée et de faire expliciter par les professeurs leur projet. Ils ont lieu sur la base d'une partie ou de la totalité des fiches de préparations de la séquence fournies préalablement au chercheur. Ces entretiens, comme les autres, sont de type semi directif : ils sont conduits à partir d'un canevas de questions établi par le chercheur. Ce canevas a été élaboré à partir des canevas proposés par une équipe de chercheurs genevois pilotée par Schubauer-Leoni et Leutenegger. Toutefois, notre étude portant sur la totalité d'une séquence, nous avons dû les adapter afin en prendre en compte la spécificité de notre objet. Les questions qui constituent les cinq rubriques de notre canevas d'entretien ont été retenues afin de disposer d'informations susceptibles de nous aider, pour chaque professeur à :

- situer la séquence et les activités mises en œuvre par rapport à sa pratique habituelle,
- nous éclairer quant à l'épistémologie pratique qui lui est propre,
- recenser les connaissances visées, les difficultés prévisibles, les traces et modalités d'évaluation envisagées,
- disposer de premières informations sur les élèves.

Les questions qui composent le canevas de nos entretiens ante séquence sont donc les suivantes :

1- Questions générales sur la séquence

Qu'est-ce que, d'emblée, il te paraît essentiel de me communiquer par rapport à la séquence que tu vas mettre en œuvre ?

Sur quels principes t'es-tu appuyé(e) pour élaborer cette séquence ?

Qu'est-ce qui a guidé ton choix quant à l'organisation séquentielle des activités ? Quant à la nature des activités elles-mêmes ?

Comment qualifierais-tu cette séquence par rapport à celles que tu mets habituellement en œuvre ? Est-elle très typique ou assez différente des séquences que tu fais d'habitude ? Explique-moi pourquoi.

Qu'est-ce que tu cherches prioritairement à construire chez les élèves dans cette séquence ?

Qu'est-ce qui te paraît essentiel dans cette séquence ?

Quelles sont les dimensions, dans l'enseignement de l'anglais, que tu privilégies en général ?

Quelles sont celles qui te paraissent moins importantes ?

Si tu devais définir ton rôle pendant une séquence d'apprentissage, quels sont les termes que tu emploierais ?

2- Questions sur les connaissances visées

Qu'est-ce qui va être vraiment nouveau pour les élèves dans cette séquence ?

3- Questions sur les activités

Y a-t-il des activités qui pourraient être plus délicates à mettre en œuvre que d'autres ? Pourquoi ?

Y a-t-il des activités qui vont être nouvelles pour les élèves ?

Y a-t-il, dans les activités envisagées, des activités optionnelles, c'est-à-dire conçues pour faire face à un imprévu quelconque et qui ne seront donc pas obligatoirement mises en œuvre ?

Comment les activités sont-elles généralement présentées aux élèves / Comment s'effectue la passation des consignes ?

As-tu souvent recours à la répétition ? Le fais-tu à des moments particuliers ? Dans quel but ?

Quelle place occupe généralement la langue maternelle dans les séquences que tu mets en œuvre ?

Les élèves auront-ils du travail à faire à la maison ? Quel genre de travail ?

4- Questions sur les difficultés éventuelles

Quels sont les principaux obstacles que les élèves pourraient rencontrer dans cette séquence ? As-tu prévu quelque chose de particulier que tu mettras en œuvre pour les aider à surmonter ces difficultés au cas où elles surgiraient ?

5- Questions sur les traces et l'évaluation

Quelles sont les traces que tu envisages de laisser aux élèves ?

Quelle place occupent habituellement les compétences écrites dans les séquences que tu mets en œuvre ?

Comment et quand envisages-tu d'évaluer les connaissances des élèves ?

6- Questions sur les élèves

Tu as X élèves dans ta classe. Sur ces X élèves, y en a-t-il qui méritent d'être signalés pour une raison ou pour une autre ?

Comment vont être disposés les élèves dans la classe ? Est-ce toi qui les a disposés de cette façon ?

Si oui ou non, pourquoi ?

As-tu attribué des places précises à tous les élèves, à certains d'entre eux ou à aucun d'entre eux ?

Pourquoi ?

Quand tu mets en œuvre un « pairwork » ou un « groupwork », comment organises-tu généralement les binômes ou les groupes ?

Auras-tu recours à un moment de la séquence à une organisation particulière ?

Les entretiens post séquence

Les entretiens post séquence ont prioritairement pour objectif de recueillir les commentaires « à chaud » des professeurs quant à la séquence qu'ils viennent de mettre en œuvre et à la façon dont les élèves se sont comportés pendant la séquence. Ils sont également conduits sur la base d'un canevas de questions pré-établi par le chercheur, élaboré, comme le précédent, à partir des travaux de l'équipe genevoise. Les questions visent cette fois, principalement, à obtenir les réactions « à chaud » de chaque professeur sur le déroulement de la séquence et le comportement des élèves.

Les questions qui composent le canevas de nos entretiens post séquence sont les suivantes :

Questions sur la séquence

Quels sont tes sentiments par rapport aux séances que tu viens de réaliser ? Es-tu satisfait(e) ou pas ? Pourquoi ?

Qu'est-ce qui, à ton avis, a bien marché ?

Qu'est-ce qui, au contraire, n'a pas marché comme tu t'y attendais ?

Quelles modifications as-tu été amené(e) à faire ?

Si tu devais réaliser à nouveau cette séquence, la referais-tu telle quelle ou y a-t-il des activités que tu transformerais ou que tu ne referais pas ? Lesquelles ? Pourquoi ?

Questions sur les élèves

Es-tu satisfait(e) ou pas de la façon dont les élèves ont réagi en général lors de cette séquence ?

D'après toi, l'observation a-t-elle modifié les réactions des élèves ou de certains d'entre eux ?

Lesquels ? Comment s'est manifesté leur changement d'attitudes ?

Certains élèves ont-ils eu des comportements qui t'ont surpris ? Lesquels ? A quel(s) moment(s) ? Pourquoi ?

Des élèves se sont-ils plus investis que d'autres dans la séquence ? De qui s'agit-il ? S'agit-il d'élèves qui s'investissent toujours plus que les autres ? A quel moment de la séquence, pendant quel type d'activité cela s'est-il produit ? Comment peux-tu l'expliquer ?

Des élèves ont-ils été plus en retrait que d'autres dans la séquence ? De qui s'agit-il ? S'agit-il d'élèves qui sont toujours plus en retrait que les autres ? A quel moment de la séquence, pendant quel type d'activité cela s'est-il produit ? Comment peux-tu l'expliquer ?

Y a-t-il des élèves qui ont eu plus de difficultés que d'habitude ? De qui s'agit-il ? Quel type de difficultés ont-ils rencontrés ? A quel moment ? Peux-tu expliquer pourquoi ils ont rencontré ces difficultés ?

Quelles ont été les erreurs principales que tu as remarquées ? Comment comptes-tu aider les élèves à les surmonter ?

Dernières questions sur la séquence

Quel est ton bilan d'ensemble de cette séquence ?

Je t'avais demandé de mettre en œuvre une séquence ordinaire, révélatrice de tes pratiques habituelles. Peux-tu donc me dire en quoi cette séquence est typique de ce que tu fais habituellement ?

De manière générale, peux-tu me dire quelles sont les modifications que tu as apportées à ta pratique au fil du temps ? Quelles en sont les raisons ?

Les entretiens d'auto-analyse et d'analyses croisées

Les entretiens d'auto-analyse et d'analyses croisées se sont déroulés plusieurs semaines, voire plusieurs mois dans le cas de l'entretien d'analyses croisées, après la fin de la période de recueil de données effectué dans les classes. Il a fallu effectivement que le chercheur ait

préalablement procédé à un visionnement analytique et intégral des séquences afin de déterminer sur quels extraits il était souhaitable de faire porter l'analyse. En effet, seuls les extraits nécessitant une explicitation particulière ou présentant un intérêt précis par rapport à la recherche ont été utilisés lors de ces entretiens. En revanche, les professeurs ont pu, s'ils le souhaitaient, disposer de l'intégralité de l'enregistrement vidéo avec possibilité de faire part, ultérieurement, de leurs réactions au chercheur. Pour concevoir la mise en œuvre de ces entretiens, nous nous sommes inspirée des entretiens d'auto confrontation pratiqués en ergonomie (cf notamment Clot, 1999).

Pour pallier les difficultés liées au rappel des évènements, nous avons, préalablement aux entretiens d'auto-analyse, fait parvenir à chaque professeur le synopsis de sa séquence ainsi qu'une copie des extraits vidéo sur lesquels ont porté les analyses. L'objectif des entretiens d'auto-analyse était donc d'éclaircir certains évènements survenus lors des séances et de recueillir des données plus précises sur certains temps forts de la séquence et sur les manières de faire de chaque professeur.

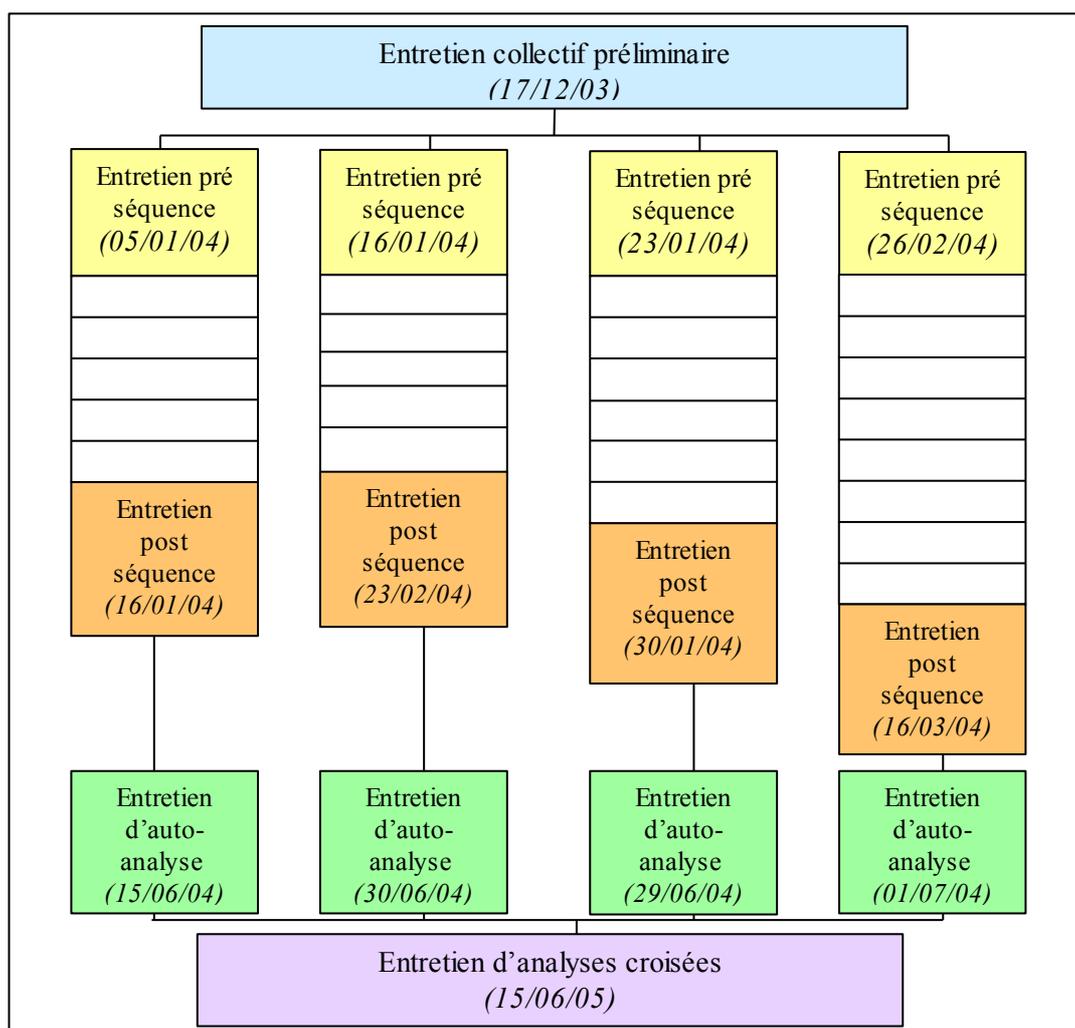
Lors des entretiens d'auto-analyse, chaque enseignant analysant sa propre pratique, nous avons adopté une démarche en deux temps. Chaque extrait a été montré à l'enseignant sans aucun commentaire de la part du chercheur. La seule consigne donnée a été celle produite en début de l'entretien. Elle consistait à encourager les enseignants à faire tout commentaire leur paraissant utile, pertinent et à indiquer tout élément qui leur paraissait de l'ordre de l'habituel ou de l'inhabituel dans les extraits visionnés. A chaque temps de visionnement succédait un temps d'échanges consacré à l'analyse par le professeur de sa propre pratique, le chercheur intervenant si nécessaire pour centrer l'attention du professeur sur certains phénomènes préalablement repérés.

Les entretiens d'analyses croisées, au cours desquels la pratique de chaque professeur a été analysée, en sa présence, par ses trois autres collègues, ont porté sur des extraits vidéo très brefs, de trois à cinq minutes, issus des trois situations analysées dans le cœur de notre travail. Pour chaque situation, nous avons donné à voir successivement un extrait de la pratique de chaque professeur. Chaque extrait a fait l'objet d'une brève présentation par le chercheur afin de le situer dans la séquence, puis il a été diffusé sans consigne particulière, l'objectif étant que chaque professeur fasse part des commentaires que lui inspiraient les manières de faire de ses collègues.

Ces deux types d'entretiens ont donc permis aux professeurs d'effectuer un retour sur leurs pratiques, ce qu'ils n'ont jamais l'occasion de faire, au moins sous cette forme.

2.1.3 - Le dispositif de recueil des données primaires

Le cœur des données a été recueilli de janvier à mars 2004, soit juste après la tenue de l'entretien collectif préliminaire qui s'est déroulé le 17 décembre 2003. Suite à ce premier recueil, les entretiens d'auto-analyse ont été organisés à la fin de l'année scolaire. L'ensemble du recueil s'est terminé par l'entretien d'analyses croisées qui, lui, a été organisé nettement plus tard, soit le 15 juin 2005, une fois constituées les données secondaires. Le recueil des données a été organisé selon le schéma suivant :



2.2- La constitution des données secondaires

Les données secondaires se composent :

- des synopsis larges des quatre séquences,
- des synopsis plus détaillés des trois situations retenues pour l'analyse (l'introduction de nouveaux éléments de langue, l'étude d'un document sonore et la mise en œuvre d'une situation de communication en binômes - « pairwork »),

- des transcripts des trois situations mises en œuvre,
- des transcripts des entretiens.

Trois formats choisis pour mettre en texte le corpus orientent notre parcours interprétatif sur deux niveaux. Le premier est celui des unités d'investigation didactique. Le découpage séquentiel des séquences (les synopsis larges) et des situations (les synopsis détaillés) nous permet de comprendre comment les professeurs se sont emparés de leur objet d'enseignement, comment ils l'ont décomposé en éléments et organisé linéairement. Le deuxième niveau d'interprétation concerne les épisodes sélectionnés au sein des situations retenues pour l'analyse. Ces épisodes sont présentés sous la forme de transcripts constitués généralement de 20 à 30 tours de parole. Ils ont été sélectionnés parce qu'ils sont particulièrement révélateurs de l'action conjointe du professeur et de ses élèves et qu'ils permettent de donner à voir comment fonctionne la relation contrat - milieu dans les situations mises en œuvre.

2.2.1 - Les synopsis larges

Les synopsis des séquences sont organisés afin de donner à voir, *en même temps*, les principaux éléments constitutifs de l'activité didactique. Dans ce but, ils se présentent sous la forme d'un tableau constitué de sept colonnes qui visent à rendre compte du déroulement chronologique de la séquence, des indices langagiers ou non-langagiers qui permettent d'identifier les moments de rupture et de changements d'activité, des étapes de chaque séance, des connaissances en jeu, des documents utilisés, des modalités de travail et, enfin, des traces écrites notées ou projetées au tableau. En effet, la place de l'écrit étant souvent un élément différentiel entre les séances mises en œuvre à l'école et celles réalisées à l'entrée du collège, il nous a paru important d'effectuer un relevé le plus précis possible des traces écrites. L'ensemble de ces synopsis figure dans les annexes de notre thèse. Ces synopsis larges permettent de rendre compte de la totalité du travail mis en œuvre par chaque professeur. Ils font l'objet d'une analyse à gros grains dans la partie suivante de notre travail.

Chaque séance constitutive des séquences fait donc l'objet d'une présentation synoptique sous la forme suivante :

Minutage	Marques de coupure langagières et <i>non langagières</i>	Etapes de la séance	Connaissances en jeu	Supports utilisés	Modalités de travail	Traces écrites notées ou projetées au tableau
----------	--	---------------------	----------------------	-------------------	----------------------	---

2.2.2 - Les situations retenues et les synopsis détaillés des phases de travail

Le choix des trois situations retenues pour l'analyse s'est fait à partir d'une première étude des

types d'activité mis en œuvre par chaque professeur sur l'ensemble de sa séquence et en tenant compte de la spécificité de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère au début du cursus scolaire. Ce choix a été également orienté par la nécessité de retenir des situations didactiques comparables et significatives de la pratique de chaque professeur. Compte tenu de ces différentes contraintes, nous avons donc sélectionné trois types de situation.

La première correspond au(x) moment(s) où le professeur introduit les nouvelles connaissances. Elle constitue à plusieurs titres un temps fort de la séquence. Comme nous l'avons déjà indiqué, la probabilité que des élèves quasi-débutants découvrent par eux-mêmes les nouvelles connaissances étant extrêmement faible, l'introduction de ces nouveaux éléments de langue revient de fait au professeur qui joue donc à ce moment de l'apprentissage un rôle considérable. En effet, on peut aisément faire l'hypothèse que les choix effectués par le professeur pour introduire ces nouveaux éléments de langue auront des effets déterminants sur la façon dont les élèves se les approprieront. C'est donc pour ces raisons que nous avons décidé de retenir ces phases de travail pour notre étude.

Le choix des deux autres situations s'est imposé à nous pour ainsi dire naturellement. En effet, le développement des compétences orales faisant partie des objectifs prioritaires de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères au début du cursus scolaire, les situations de compréhension de l'oral et d'expression orale occupent une place importante dans les séquences observées et sont, de ce fait, fortement porteuses des manières de faire des professeurs et révélatrices de la façon dont les élèves construisent progressivement leurs connaissances. Par conséquent, nous avons retenu, pour chaque professeur, une situation de compréhension de l'oral et une situation de communication en binômes (« pairwork »). Dans ce dernier cas, il nous a semblé effectivement important d'observer au plus près la mise en œuvre d'une situation caractéristique de l'approche communicative.

Les synopsis détaillés de chaque situation étudiée se trouvent dans la partie de notre travail consacrée aux analyses empiriques. Ils permettent de mettre en relief, de manière précise, le déroulement de la phase de travail analysée et de situer précisément les épisodes analysés à grain fin. Ils sont organisés en scènes qui correspondent aux différentes étapes que le professeur met en œuvre au cours de la phase de travail. Ces synopsis se présentent sous la forme suivante :

Synopsis de la phase de travail analysée		
Temps collectif (... min)	Scène 1 Début : ... min TP 1 -	Dénomination de l'activité (ex : Introduction des mots « ears / eyes ») <i>Description de l'activité des élèves et du professeur</i>
	Scène Fin : ... min TP	Clôture de l'activité

2.2.3 - Les transcripts des phases de travail et des entretiens

L'analyse des transcripts des phases de travail constitue le cœur de notre thèse. Elle est éclairée par des citations extraites des transcripts des entretiens avec les professeurs qui permettent de faire entendre la parole des professeurs et ainsi de mieux comprendre ce qui constitue les déterminants essentiels de leur action et, notamment, l'épistémologie pratique qui leur est propre (cf. partie III, chapitre 2, p. 59). Toutefois, pour une analyse tout à fait complète, il faudrait pouvoir prendre en compte les déterminations d'ordre supérieur⁵² qui pèsent sur le travail professoral, nous nous sommes limitée aux analyses croisées des transcripts des situations et des entretiens.

Les transcripts de chaque phase de travail se présentent la forme d'un tableau en trois colonnes :

Numéro du tour de parole	Nom de l'actant	Actions langagières et <i>non langagières</i>
--------------------------	-----------------	---

Nous avons choisi de désigner la personne à la source de l'action par le terme « actant » dans la mesure où, dans la classe, l'activité du professeur et des élèves est tout autant non langagière que langagière. Chaque élève est désigné par un prénom fictif. Ce prénom est un prénom anglais dans la classe de PE1, conformément à la pratique de ce professeur ; il est français dans les trois autres classes.

Les actions non langagières sont indiquées en italique entre parenthèses. Les conventions de transcription des actions langagières, en grande partie empruntées à Vion (1992), sont les suivantes :

- marque d'hésitation : ...
- pause très brève, brève, moyenne : +, ++, +++
- interruption d'un énoncé par l'intervention d'un interlocuteur : \
- transcription phonétique d'un mot prononcée de façon erronée : [eiz]
- séquence dont l'interprétation reste incertaine : <grey?>.

⁵² Parmi ces déterminations, on peut, à la suite de Ronveaux (2005, p. 165), citer, notamment, les prescriptions officielles, la formation des professeurs observés, le parcours des élèves, sachant que cette liste n'a pas l'ambition de couvrir de manière exhaustive l'ensemble de ces déterminations.

3 - Les niveaux d'analyse et l'interprétation des données

Lors de nos analyses, nous n'avons donc pas travaillé directement sur les événements enregistrés mais sur les textes de ces événements opérant, quand nécessaire, des retours sur les enregistrements afin d'élucider certains événements.

Nos analyses se situent à trois niveaux de granularité différents. Une analyse à gros grain est produite à partir des synopsis larges des séquences. Vient ensuite une analyse à grain moyen qui correspond à l'étude des synopsis détaillés de chaque situation (ou phase de travail) ; elle est suivie d'une analyse à grain très fin des transcripts des actions langagières et non langagières.

A ce dernier niveau de l'étude, nous effectuons deux types d'analyses complémentaires : une analyse intrinsèque et une analyse structurale. L'analyse intrinsèque est directement centrée sur le contenu des interactions ; elle vise à élucider le sens de l'action pour le professeur et les élèves. En revanche, l'analyse structurale prend pour critères des éléments extérieurs à l'action tels que la répartition du nombre de tours de parole entre le professeur et les élèves et la longueur des tours de parole (nombre de mots produits) de côté du professeur et des élèves.

L'interprétation des données se fait en tenant compte d'un quadruple éclairage qui repose sur :

- les questions mises au jour par une analyse introductive des enjeux de chaque situation retenue,
- l'analyse épistémique produite pour chaque situation mise en œuvre,
- les réactions commentées des professeurs enregistrées lors des entretiens,
- les outils théoriques qui organisent la mise en discours de nos interprétations.

Dans la partie II de notre thèse, les chapitres 2, 3 et 4 qui correspondent à l'étude des trois situations (cf. les situations n° 1, 2 et 3 dans le tableau ci-dessous) sont organisés selon le même schéma. Ainsi, pour chaque situation, nous produisons :

- des éléments d'analyse du type de situation dont nous étudions la mise en œuvre par chaque professeur,
- une analyse de la pratique de PE1,
- une analyse de la pratique de PE2,
- une analyse de la pratique de PC1,
- une analyse de la pratique de PC2,
- d'une synthèse comparative du travail des quatre professeurs.

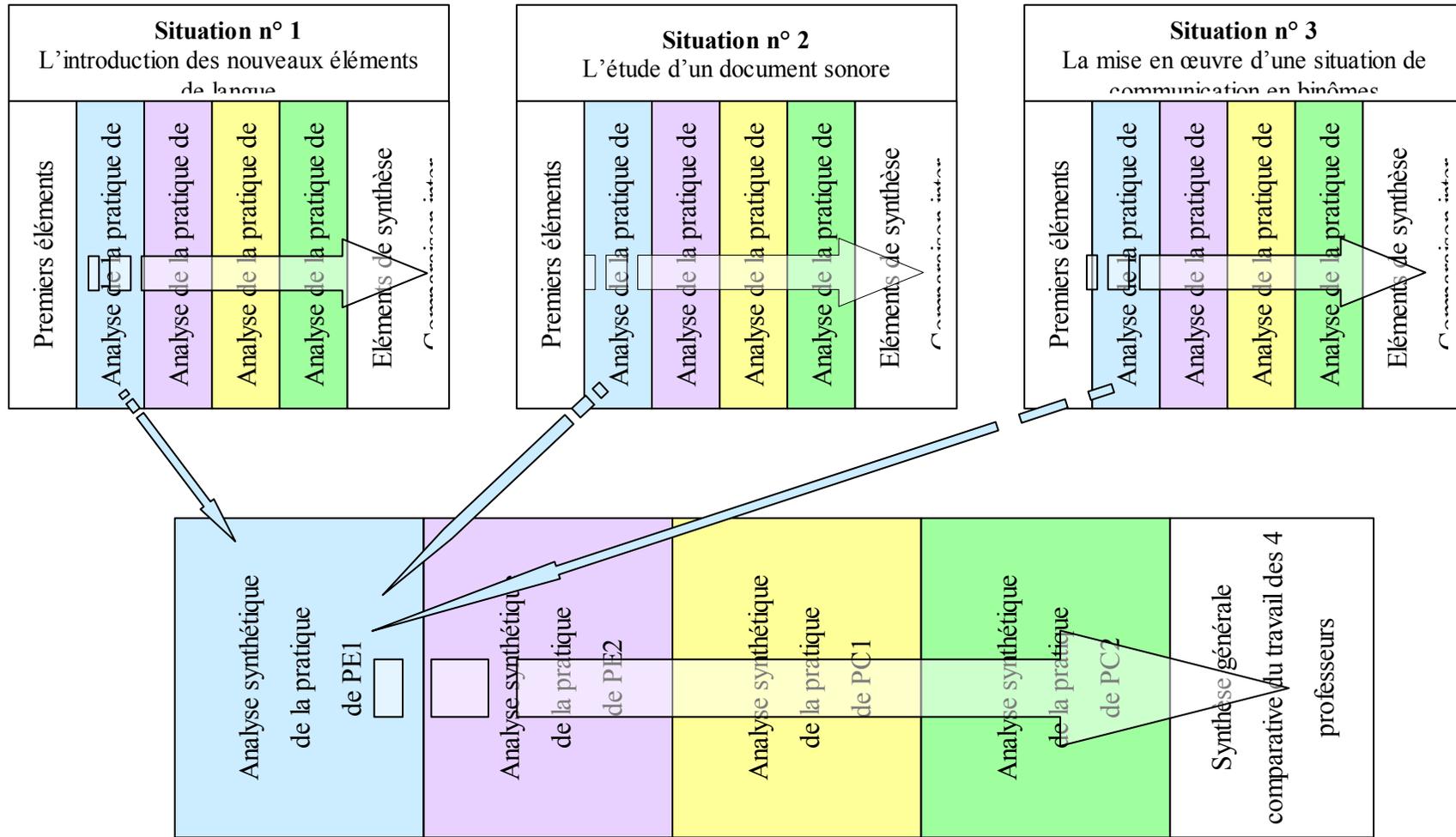
Dans cette partie de notre travail, le travail de chaque professeur et de ses élèves fait l'objet

d'une analyse personnalisée organisée selon un schéma identique d'un professeur à l'autre. Ce schéma correspond aux rubriques successives suivantes :

- contextualisation de la pratique (ex : l'étude de documents sonores dans la pratique de PE1),
- éléments d'analyse épistémique,
- structuration de la phase de travail analysée,
- premiers éléments d'analyse (cf. analyse à grain moyen des synopsis détaillés)
- analyse d'épisodes pertinents,
- le travail du professeur et l'activité conjointe professeur-élèves.

A la suite de ces analyses empiriques, nous produisons, dans la troisième et dernière partie de notre thèse, une analyse synthétique du travail de chaque professeur à partir des constats mis au jour lors des trois analyses précédentes. Cette analyse synthétique est ensuite confrontée à l'analyse synthétique du travail des trois autres professeurs (cf. deuxième ligne du schéma ci-dessous).

Le travail d'analyse et de comparaison que nous effectuons peut donc se présenter schématiquement de la façon suivante :



Remarque : les trois flèches bleues représentent la façon dont a été élaborée l'analyse synthétique pour PE1. Comme expliqué précédemment, nous avons adopté la même démarche pour les trois autres professeurs. Cependant, pour des raisons de lisibilité, nous n'avons pas fait figurer ces trois flèches pour PE2, PC1 et PC2.

PARTIE III : L'ANALYSE DU CORPUS EMPIRIQUE

Chapitre 1 : L'organisation des séquences

Ce chapitre constitue une première approche du travail mis en œuvre par les quatre professeurs étudiés. Il prend appui sur l'analyse à gros grain des synopsis larges des quatre séquences qui figurent dans les annexes de ce travail⁵³. L'analyse produite dans ce chapitre a un double objectif. Elle fournit des repères qui permettent de situer, dans la pratique globale de chaque professeur, les situations analysées à grain moyen et fin dans les trois chapitres suivants. Elle met en évidence des éléments essentiels à l'interprétation des résultats des élèves aux évaluations mises en place à l'issue des quatre séquences observées.

L'étude de la manière dont un professeur organise le temps didactique à l'échelle d'une séquence constitue indéniablement un axe de recherche à part entière. Ainsi, de nombreux travaux, comme, entre autres, ceux de Germain (1999), de Bouchard & Rolet (2003) et de Bouchard & Traverso (à paraître) visent, notamment, à décrire et caractériser les grandes unités qui structurent des séances d'enseignement-apprentissage⁵⁴. Ces recherches montrent que l'analyse du déroulement d'une séquence représente un objet fort complexe qui repose sur la définition de critères solides sur lesquels prendre appui pour découper la réalité du travail conjoint des professeurs et des élèves en situation d'enseignement-apprentissage. Ainsi, une observation comparée des travaux de Germain et de Bouchard met en évidence la variété des possibles dans la manière de découper le réel didactique même si certaines convergences dans leurs travaux permettent d'entrevoir des possibilités de mise au jour d'un modèle d'analyse de la structuration de séquences didactiques. Toutefois, compte tenu de l'ensemble des questions que pose l'étude du déroulement séquentiel de séances d'enseignement-apprentissage⁵⁵, il ne saurait être question de nous atteler ici à l'analyse fine de la structuration séquentielle des quatre séquences que nous avons observées. Nous nous en tiendrons, comme annoncé ci-dessus, aux éléments d'analyse qui permettent d'apporter des éclairages complémentaires aux analyses à grain moyen et fin qui figurent dans la suite de notre travail.

⁵³ Cf. annexes, synopsis larges des séquences : PE1, pp.23-37, PE2, pp. 137-151, PC1, pp. 247-263et PC2, pp.359-387

⁵⁴ Dans ses travaux, Germain étudie exclusivement des séances d'enseignement-apprentissage de langues étrangères ou secondes alors que les travaux de Bouchard portent sur différents domaines disciplinaires, s'inscrivant par là même dans une approche comparatiste des phénomènes didactiques.

⁵⁵ Parmi ces questions, voir, notamment, celles répertoriées par Germain lors de ses travaux : « La première étape, à laquelle nous consacrons toujours beaucoup de temps parce qu'il s'agit des fondements de nos analyses, est celle de la segmentation en unités d'observation. Or, quelle est l'unité d'observation de l'enseignement d'une L2 ? Quels sont les critères de segmentation permettant de dégager des unités d'observation ? Faut-il faire la distinction entre une unité d'observation et une unité d'enseignement ? Si oui, quelle est la différence ? Qu'est-ce qu'une unité d'enseignement ? » (Germain,1999, p. 176)

1 - Les critères de découpage des séances et la classification des activités

1.1- Les critères de découpage des séances

Bouchard et Rolet proposent un découpage de séances⁵⁶ qui s'appuie sur une caractérisation des unités didactiques par, ce qu'ils nomment, leur degré de clôture. D'une manière différente, Germain prend en compte trois critères qui recourent en partie ceux proposés par Bouchard et Rolet.

Découpage d'une séance : quels critères ?	
Critères proposés par Bouchard et Rolet	Critères proposés par Germain
« - clôture pédagogique (se manifestant par des changements d'organisation du travail et/ou des objets de travail au début et à la fin du segment considéré), - clôture didactique (institutionnalisation totale ou partielle, écrite ou orale, de savoirs et savoir-faire à la fin du segment), - clôture langagière (ponctuation de l'interaction par des marqueurs de structuration de la conversation, des préalables métadiscursifs). » (Bouchard et Rolet, p. 5)	- les marques de discours, - les types de démarche didactique ou pédagogique, - le contenu de l'activité ⁵⁷ .

Pour notre part, nous nous sommes appuyée sur quatre critères complémentaires pour effectuer le découpage séquentiel des quatre séquences que nous avons observées. Ces critères croisent ceux définis par Bouchard et Rolet, et Germain, tout en les réorganisant. Ils correspondent aux quatre catégories suivantes :

- les marques des coupures langagières et non langagières,
- l'introduction de nouvelles connaissances,
- l'introduction de nouveaux documents (cassette audio, fiche de travail, etc.),
- les changements dans l'organisation des modalités de travail (travail collectif, en groupes, etc.).

1.2- La classification des activités

L'observation des séances, à la lumière des quatre critères présentés ci-dessus, nous a permis de classer les activités mises en œuvre en quatre catégories principales qui se décomposent en

⁵⁶ Comme l'expliquent Bouchard et Traverso, en utilisant le mot «séance» dans leur article à paraître, [ils] modifient légèrement [leur] terminologie précédente, [...] [ils rebaptisent] « séance » l'unité qu'[ils] dénommaient « leçon » dans [leurs] travaux précédents.

⁵⁷ Ces critères sont présentés par Germain de manière synthétique comme suit : « Autrement dit, ce sont parfois des critères d'ordre discursif (mots charnières ou éléments verbaux de structuration), parfois des critères de nature plutôt pédagogique (déplacements ou gestes significatifs ou types d'interactions), parfois des critères de contenu (passer de la grammaire au vocabulaire), parfois une combinaison de certains de ces critères, qui servent à découper le corpus en unités d'observation sous la forme d' A.D. [activités didactiques] distinctes. » (Germain, 1999, p. 178)

sous-catégories⁵⁸ selon le tableau ci-dessous :

Classification des activités ⁵⁹	
Le travail sur les connaissances	- l'introduction de nouveaux éléments de langues, - les activités de réactivation ou de réinvestissement, - les activités de réflexion sur la langue, - les activités de correction du travail réalisé à la maison, - les activités d'évaluation.
Le travail sur les compétences orales	- les activités de compréhension de l'oral, - les activités de phonologie, - les activités d'expression orale, - les activités de communication en binômes.
Le travail dans le domaine de l'écrit	- les moments de trace écrite, - les activités de compréhension de l'écrit, - les activités de production écrite.
Les activités liminaires ⁶⁰	- l'accueil et la prise en main de la classe, - les bilans et moments de clôture.

Cette présentation en tableau ne saurait suggérer que les activités mises en œuvre se succèdent selon une structure séquentielle relativement simple. En effet, comme l'explique Germain, un découpage séquentiel peut difficilement rendre compte de la complexité de la réalité didactique.

« Même si, en théorie, la structure séquentielle de base paraît simple, dans la pratique de l'enseignement la réalité est plus complexe. En effet, on remarque trois catégories importantes d'A.D. qui montrent bien toute la complexité de l'activité d'enseignement : des A.D. *enchâssées*, des A.D. *en alternance* et des A.D. *simultanées*. [...] Une A.D. *enchâssée*, quelle qu'en soit la nature [...], est celle qui surgit tout à coup, au milieu d'une A.D. en cours, et qui en interrompt le déroulement pour une durée plus ou moins prolongée. Une A.D. *enchâssée* est

⁵⁸ La dénomination adoptée pour chaque sous-catégories correspond à celle qui figure dans les synopsis larges pour nommer les différentes activités mises en œuvre dans la colonne « étapes de la séance ». Nous n'entrons pas ici dans les distinctions opérées au départ par Bouchard et Rolet (2003) entre « activité » et « phases ». Nous notons d'ailleurs à ce sujet que Bouchard et Traverso parlent désormais d'« activité globale » (Bouchard & Traverso, à paraître) sans opérer de distinction entre ces deux termes : « Les unités praxéologiques de type « activité » et « phases » sont donc des unités de l'« action » qui correspondent aux unités de planification préalable, constitutives de l'interaction didactique, comme « activité » (« action » et « activité » au sens de Filliettaz 2005), finalisée et asymétrique. » (*Ibid*)

⁵⁹ Germain, pour sa part, définit sept types d'activités didactiques (A.D) : l'A.D /Présentation/ dont le but est de « présenter » des éléments nouveaux, l'A.D /Pratique/ dont le but est de faire pratiquer les éléments nouvellement appris, l'A.D / Exploitation/ dont le but est de mieux faire comprendre le texte enregistré ou écrit ou le contenu d'une série d'illustrations, l'A.D / Transposition/ dont le but est de « faire transposer » dans la vie personnelle de l'élève les éléments appris, l'A.D / Révision /, / Correction / et / Vérification / (cf. Germain, 1999, pp. 178-179)

⁶⁰ Cf. Bouchard & Traverso sur la définition de ces activités liminaires et leur rôle didactique et institutionnel : « Dans l'enseignement secondaire, [elles se manifestent] par une nouvelle prise de contact entre un enseignant et un groupe d'élèves, prise de contact qui nécessite souvent un changement de salle des deux partis. Elles nécessitent en conséquence un préambule et une clôture, qui permettent matériellement la sortie-rangement du matériel didactique. Ces moments liminaires servent aussi à rendre explicite leur intégration à une leçon et à un programme de plus grande taille. Régies par une autorité supérieure, elles sont closes par une manifestation (sonnerie...) indépendante des participants et qui interrompt de droit l'activité didactique en cours même si celle-ci n'est pas terminée. [...] A la différence du primaire, où les séances vont se succéder sans changement de participants mais avec « simplement » un changement de discipline se manifestant matériellement par le changement de matériel et d'organisation didactique correspondant. » (Bouchard & Traverso, à paraître)

donc une activité qui s'insère à l'intérieur d'une A.D. déjà en cours. [...] Deux A.D., de quelque nature qu'elles soient [...], sont dites *en alternance* si elles se suivent puis sont systématiquement répétées deux à deux. [...] Enfin, il existe un troisième type d'A.D. qui ajoute à la complexité de l'enseignement : des A.D. qui se déroulent *simultanément*. Cela se produit lorsqu'un enseignant assigne une tâche à un groupe d'élèves plus avancés ou plus autonomes [...] pendant qu'il pratique un autre type d'activité avec le reste de la classe.
 » (Germain, 1999, pp. 180-191)

Les analyses empiriques qui suivent mettent effectivement en évidence des phénomènes d'enchâssement et d'alternance⁶¹. Toutefois, à ce niveau de notre étude, nous devons préciser que nous avons parfois été conduite à regrouper dans la même activité des micro-activités à partir du moment où leur durée n'excédait pas une ou deux minutes et où aucun signe visible (cf. les quatre critères que nous avons retenus) n'indiquait un passage à une nouvelle activité. Par ailleurs, nous avons classé les activités de compréhension et d'expression orales ou écrites en fonction de la compétence prioritairement travaillée au cours de l'activité même si d'autres compétences sont mobilisées à certaines étapes du travail.

Avant de passer à l'analyse de la manière dont les quatre professeurs étudiés organisent le travail, il nous semble indispensable de souligner que cette analyse à gros grain ne constitue qu'une première approche du travail fourni par ces quatre professeurs, et ne présume en rien de la qualité et de l'efficacité de leur travail.

⁶¹ Comme l'expliquent Bouchard & Traverso, les interactions didactiques sont constamment soumises aux « aléas - aussi bien positifs que négatifs - de l'action collective : « les interactions pédagogiques sont à coup sûr planifiées, en tant qu'interactions sociales, elles donnent aussi à vivre aux participants des phénomènes émergents, c'est-à-dire non (entièrement) prévisibles, échappant à la planification de l'enseignant maître des cérémonies. Ces micro-événements sont ouverts à l'initiative du maître comme des élèves » (*Ibid*)

2 - L'analyse du travail professoral à l'échelle de la séquence

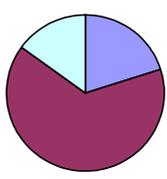
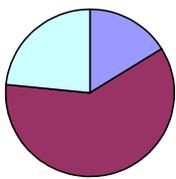
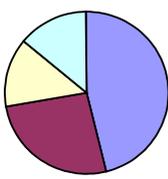
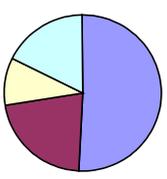
Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre consacré à la présentation de notre démarche méthodologique, le nombre de séances qui constituent les séquences observées varie d'une séquence à l'autre. Toutefois, au-delà de ce premier constat d'ordre quantitatif, il apparaît que le travail produit par chaque professeur se différencie surtout par la nature des activités mises en œuvre au sein de chaque séance ainsi que par leur répartition sur l'ensemble de la séquence.

Dans cette partie de notre thèse, nous allons donc examiner comment se caractérisent, de manière générale, les séquences étudiées. Puis, nous présenterons, de façon un peu plus détaillée, la manière dont est organisé le travail sur les compétences orales et sur les connaissances, ces deux domaines recouvrant sans conteste une partie importante des activités mises en œuvre, tant au niveau quantitatif qu'au niveau des enjeux en terme d'apprentissage.

2.1- La nature des activités mises en œuvre

Cette première analyse des séquences se fonde sur les quatre catégories principales définies ci-dessus : le travail sur les connaissances, le travail sur les compétences orales, le travail dans le domaine de l'écrit et les activités liminaires.

Les résultats de l'étude des quatre synopsis mettent en évidence des répartitions très contrastées entre les professeurs du premier et du second degrés.

Les activités mises en œuvre			
PE1	PE2	PC1	PC2
 65% ⁶²	60%	26%	22%
 20%	16%	46%	51%
 15%	23%	14%	18%
 0%	0%	14%	10%
			
Légende :			
 Travail sur les compétences orales	 Travail sur les connaissances		
 Activités liminaires	 Travail dans le domaine de l'écrit		

Deux constats importants émergent de l'observation des schémas ci-dessus. Premièrement, le travail sur les compétences orales occupe sans conteste une place prioritaire dans la pratique des deux professeurs du premier degré. Dans les classes de sixième observées, ce travail occupe une place trois fois moins importante, l'essentiel du travail étant centré sur les connaissances et donc davantage sur la langue elle-même. Deuxièmement, ces données indiquent très clairement que les deux professeurs de CM2 font très peu travailler leurs élèves dans le domaine de l'écrit. Ainsi, nous n'avons identifié aucune véritable activité de compréhension de l'écrit ou de production écrite dans leur séquence.

Concernant la place qu'occupe l'écrit dans la pratique des classes observées, une analyse de la colonne dédiée, dans les synopsis larges, au recueil des traces écrites notées ou projetées au tableau, met en évidence que les traces écrites sont beaucoup plus conséquentes dans les deux classes de sixième. Ainsi, une étude quantitative du nombre de caractères inscrits ou projetés au tableau au cours des cinq premières séances montre que les élèves de sixième sont exposés à la forme écrite de la langue au moins trois à dix fois plus.

	PE1	PE2	PC1	PC2
Nombre de caractères Séances 1 à 5	158	469	1499	1871 ⁶³

Dans les quatre classes observées, le travail sur les compétences orales et sur les connaissances occupant environ les trois-quarts du temps global de chaque séquence⁶⁴, nous présentons ci-dessous une analyse un peu plus détaillée de la façon dont se répartissent les activités au sein de ces deux catégories.

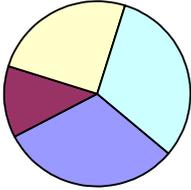
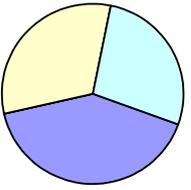
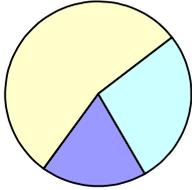
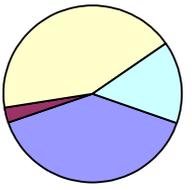
2.2- Le travail sur les compétences orales

La façon dont se répartissent les quatre activités que nous avons prises en compte pour élaborer les schémas ci-dessous doit s'interpréter au regard de la place qu'occupent les compétences orales dans le travail général de chaque classe (cf. point 1.2, ci-dessus).

⁶² Pourcentage calculé sur la durée de chaque activité sur l'ensemble de la séquence : par exemple, le travail sur les compétences orales représente 65% du temps global de la séquence de PE1.

⁶³ Dans cette classe, ce nombre ne prend pas en compte la correction des exercices effectuée lors des séances trois (activité 3) et cinq (activité 3) au cours de laquelle est produit un volume d'écrit considérable.

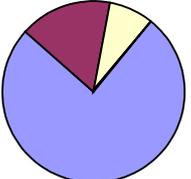
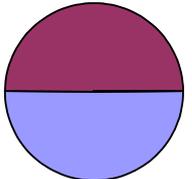
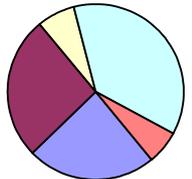
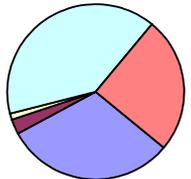
⁶⁴ Les pourcentages correspondant au temps de travail sur les compétences orales et sur les connaissances se répartissent comme suit : PE1 = 75%, PE2 = 76%, PC1 = 72% et PC2 = 73%.

Les activités mises en œuvre				
	PE1	PE2	PC1	PC2
	31%	45%	18%	39%
	13%	0%	0%	3%
	25%	35%	55%	43%
	31%	30%	27%	15%
				
Légende :				
	Activités de compréhension de l'oral		Activités de phonologie	
	Activités d'expression orale		Activités de communication en binômes	

Une observation comparée des schémas ci-dessus met une nouvelle fois en évidence des manières de faire contrastées entre les quatre professeurs observés et ce selon un triple point de vue. Premièrement, on constate que le travail d'expression orale occupe une plus grande place dans les deux classes de sixième, ce qui tend à indiquer que les deux professeurs de sixième placent leurs élèves plus rapidement en position de production que les deux professeurs de CM2 qui accordent, eux, davantage de temps au travail de compréhension de l'oral. Deuxièmement, on observe que seules PE1 et PC2 mettent en œuvre des activités de phonologie, qui correspondent, dans la classe de PE1, à un pourcentage non négligeable de la totalité du travail. Troisièmement, on remarque que les activités de communication en binômes occupent peu de place dans la pratique de PC2.

2.3- Le travail sur les connaissances

De la même façon que dans le cas de l'analyse du travail conduit dans le domaine de l'oral, l'interprétation des données chiffrées ci-dessous doit tenir compte de la place qu'occupe le travail sur les connaissances dans la mise en œuvre globale de chaque séquence observée.

Les activités mises en œuvre				
	PE1	PE2	PC1	PC2
	76%	50%	24%	31%
	17%	50%	26%	3%
	8%	0%	7%	1%
	0%	0%	37%	40%
	0%	0%	6%	25%
				
Légende :				
	Introduction de nouveaux éléments de langue			Activités de réactivation ou de réinvestissement
	Activités de réflexion sur la langue			Activités de correction du travail réalisé à la maison
	Activités d'évaluation			

Les schémas ci-dessus montrent que le travail sur les connaissances inclut systématiquement, dans les deux classes de sixième, des temps de correction du travail réalisé à la maison qui représentent une proportion non négligeable du temps global du travail mis en œuvre. Les pourcentages correspondant aux activités de correction sont d'autant plus représentatifs (37 % dans la classe de PC1, 40 % dans celle de PC2) que le travail sur les connaissances occupe une place importante dans la pratique de chacun de ces professeurs (46 % dans la classe de PC1, 51 % dans celle de PC2).

Ces données qui laissent penser que les deux professeurs de CM2 ne mettent pas en œuvre ce type d'activité doivent toutefois être modulées légèrement au regard de la pratique de PE1. En effet, cette dernière donne systématiquement à ses élèves du travail à effectuer à la maison (cf. synopsis larges de la séquence de PE1, pp. 23). Cependant, ce travail ne fait pas toujours l'objet d'une correction collective en classe (ex : le travail donné à la fin de la séance 1 n'est pas corrigé collectivement. Il fait l'objet d'une correction individuelle lors de la collecte des

cahiers par le professeur). Seuls font l'objet d'une correction écrite collective les travaux donnés à la fin des séances 2 et 4. Toutefois, ces temps de correction sont intégrés à la phase de prise en main de la classe qui se déroule en langue française avant le démarrage de la première activité en langue cible.

Par ailleurs, on remarque que les deux professeurs formateurs consacrent un pourcentage de temps semblable aux activités de réflexion sur la langue qui sont quasi-inexistantes dans la classe de PC2 et totalement absentes dans celle de PE2.

Enfin, on observe des manières de faire très différentes entre les professeurs de CM2 et ceux de sixième en matière d'évaluation. Ainsi, les deux professeurs de CM2 ne mettent pas en œuvre d'activité d'évaluation formalisée au cours de leur séquence. A l'inverse, la dimension évaluative est fortement présente dans la classe de PC2 qui organise une évaluation intermédiaire lors de la séance 5 et met systématiquement en place des activités de vérification des apprentissages (interrogations individuelles ou collectives sur les connaissances travaillées lors de la séance précédente). Quant à PC1, l'activité qu'elle met en place lors de la séance 6 est, en fait, une activité de synthèse des apprentissages effectués au cours de la séquence qui vise à préparer les élèves à l'évaluation organisée à la fin de cette séquence.

Pour conclure, il ressort de cette analyse à gros grain que les manières de faire des deux professeurs de CM2 sont assez éloignées de celles des deux professeurs de sixième. Ce premier constat interroge même de continuité entre l'école et le collège. Cependant, ce constat est à mettre à l'épreuve de l'analyse à grain moyen et fin des trois situations que nous avons retenues pour notre étude.

Chapitre 2 : L'introduction des nouveaux éléments de langue

1 - Premiers éléments d'analyse

Dans la classe de langue étrangère, l'apprentissage par les élèves de nouveaux éléments de langue dépend des choix effectués par le professeur. C'est en effet ce dernier qui sélectionne, parmi les éléments de langue au programme, la nature et le nombre de ceux qu'il va introduire. C'est aussi lui qui décide, en s'appuyant sur son expérience et ses connaissances professionnelles, des moments et des procédures d'introduction des nouveaux éléments sachant que, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il est hautement improbable que les élèves les découvrent par eux-mêmes.

Cette étape du travail représente un moment clé dans l'apprentissage car cette première rencontre avec la connaissance nouvelle va déterminer la façon dont les élèves vont la traiter et la mémoriser et, ce faisant, reconfigurer leur réseau de connaissances. Dans la perspective communicative-cognitive, l'apprentissage d'une langue étrangère a pour ambition de doter les élèves d'un instrument d'action sociale⁶⁵. Par conséquent, l'apprentissage de cette langue ne peut se réduire à l'association d'un signifiant à un signifié⁶⁶ ; il impose aux élèves de comprendre les significations véhiculées par la langue et de savoir les intégrer dans le contexte de leur application. De ce fait, le couplage d'une fonction et d'une forme, d'un énoncé ou d'un item lexical et de son sens, représente une unité de base essentielle pour l'apprentissage. Il nécessite la mise en place par le professeur de situations d'énonciation qui permettent aux élèves d'attribuer à chaque nouvel élément de langue sa signification d'origine. Cette dernière doit naître des exigences de la communication sachant que, dans une perspective actionnelle, le primat constamment mis en œuvre doit être celui de la fonction sur la forme. Au départ, la connaissance construite par les élèves est donc une connaissance situationnelle qui sera peu à peu généralisée grâce à la répétition d'occasions d'utilisation de cette connaissance dans des situations variées.

⁶⁵ Dans le préambule commun des nouveaux programmes des collèges en langues vivantes étrangères au palier 1, qui sont entrés en application à la rentrée 2006, on peut lire, dans la partie dédiée à l'approche actionnelle, la définition suivante : « une langue est un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales : il s'agit à chaque fois de mener à bien un projet, d'atteindre un objectif, de résoudre un problème, etc. ». Cette définition fait largement écho à la perspective actionnelle décrite dans le Cadre Européen Commun de Référence à laquelle nous avons fait référence dans la partie I – Chapitre 1 p. 21.

⁶⁶ Les travaux de Weinrich sur le bilinguisme cités par Bange (Bange, 2005) montrent que, en début d'apprentissage, les signifiants en langue étrangère sont subordonnés aux signifiants en langue maternelle puisque, conformément à la vision naïve des novices, la langue maternelle n'est pas considérée comme un système sémantique mais comme le calque de la réalité. Ainsi, comme l'explique Bange, à la suite de Weinrich, « le progrès de l'apprentissage ferait passer d'un stade où, à un signifié unique correspondent deux signifiants distincts à un stade où, aux deux signifiants distincts correspondent également deux signifiés », amenant par là les novices à considérer que chaque langue fonctionne comme un système sémantique à part entière.

« Le langage, de ce point de vue, est considéré comme un phénomène multi-dimensionnel (linguistique, discursif, relationnel ...) : il est en effet ancré dans des situations vécues ou imaginées comme telles, il prend en principe place dans le cadre d'un échange, il est lié à des circonstances extra-linguistiques qui le fondent, le complètent et en rendent compte. [...] En même temps qu'on enseigne ces expressions/tournures, il est nécessaire d'enseigner aussi le cadre situationnel bien caractérisé auquel elles sont susceptibles, moyennant le choix du locuteur, de correspondre. La Didactique institutionnelle, pour sa part, intègre ces caractéristiques constitutives du Langage en recensant les moyens de recréer en classe des simulations de situations plausibles, dont les élèves puissent s'approprier les outils communicationnels, d'abord de l'extérieur, puis de façon plus personnelle. » (Bailly, 1997, p. 209.)

Par ailleurs, il importe de souligner que la construction de la signification initiale est au départ le résultat d'un travail perceptuel. Elle repose sur la capacité des élèves à interpréter la variété des indices non verbaux choisis par le professeur pour faciliter la mise en relation adéquate de la forme nouvelle et de sa signification. Les possibilités de mise en scène des nouveaux éléments de langue sont multiples ; l'éventail des situations et des documents utilisables est tel qu'il est impossible d'en proposer une liste exhaustive. Toutefois, il est fort probable que les choix opérés par les professeurs s'inscriront peu ou prou dans la lignée des recommandations qui figurent dans les documents officiels. Ainsi, les documents d'accompagnement des programmes pour l'anglais au cycle 3 prônent un recours exclusif à la langue maternelle et l'utilisation de référents visuels ou sonores et de documents ou d'objets authentiques.

« Présentation de la notion ou de la fonction nouvelle

Cette phase revêt un caractère essentiel : elle va déterminer la planification de la séance. Les élèves doivent construire du sens sans avoir recours à la langue maternelle. Il faudra donc prévoir une situation sans ambiguïté, permettant aux élèves de s'appuyer sur divers indices (visuels, sonores, kinesthésiques). » (Documents d'accompagnement des programmes, anglais, cycle 3, p. 33)

« Objectifs : aide à la construction du sens

- Prévoir des référents visuels (images, objets...), sonores (bruitage), des documents ou des objets authentiques....
- Bien adapter la gestuelle à l'action lors de la présentation de certaines notions ou fonctions. »
(*Ibid*, p. 31)

« Le recours aux documents authentiques sous des formes variées (support imprimé, cassettes audio ou vidéo, multimédia, albums de jeunesse...) est le plus fréquent possible. » (*Ibid*, p. 6)

Par conséquent, notre analyse portera sur les types de situation retenus par les professeurs pour présenter les nouveaux éléments de langue et, plus particulièrement, sur la façon dont les documents utilisés déterminent le cadre situationnel. Elle examinera également l'organisation chronogénétique des nouvelles connaissances et leur mise en relation éventuelle avec des connaissances plus anciennes. Enfin, elle étudiera finement la nature des connaissances en jeu

et les compétences que les élèves doivent mettre en œuvre pour comprendre et effectuer un premier travail d'appropriation de ces connaissances.

Les quatre professeurs s'étant accordés sur l'objectif structurel de la séquence, soit l'expression verbale « have got » qu'ils ont déclinée à des formes et à des personnes diverses, il est intéressant d'examiner la nature et le nombre d'items lexicaux que chacun d'entre eux a choisi d'introduire en lien avec cette structure.

L'analyse du lexique répertorié dans le programme du cycle 3 de l'école élémentaire montre que le nombre de mots qui constitue le programme lexical en anglais s'élève à 482, sans compter les 26 lettres de l'alphabet mais en tenant compte des formes irrégulières du pluriel et du prétérit. Sachant qu'une année scolaire se déroule sur 36 semaines, on peut donc considérer que les professeurs peuvent potentiellement mettre en œuvre 72 séances d'apprentissage de la langue étrangère. Ce programme lexical correspondant à l'ensemble du cycle 3, la totalité des items lexicaux est donc à répartir sur environ 216 séances d'apprentissage. Par conséquent, l'application d'une règle strictement mathématique montre qu'il est nécessaire d'introduire en moyenne un peu plus de deux mots nouveaux par séance pour couvrir l'ensemble du programme. Toutefois, ce calcul doit être ajusté à la lumière des contraintes qui pèsent sur l'organisation de cet enseignement. Ainsi, il est très rare que les séances de langue étrangère démarrent dès le début de l'année. De plus, il est nécessaire d'intégrer, comme pour tout apprentissage, des temps d'évaluation et de réinvestissement. Par conséquent, il semble plus réaliste de considérer que le nombre moyen de mots à introduire par séance est de l'ordre de trois.

Ce chiffre est à mettre en relation avec le nombre de mots au programme de la classe de sixième en anglais⁶⁷.

« Le programme lexical proprement dit comporte environ quatre cent vingt mots (y compris les formes conjuguées des verbes, mais sans compter les « blocs lexicalisés » ni les « séries »), mots dits « indispensables », donc - implicitement - à activer, c'est-à-dire exigibles en production. Une « liste complémentaire », optionnelle, permet « une gestion souple de l'hétérogénéité des classes » (autant dire que l'appropriation en est considérée comme hors de portée des classes de niveau faible) ; elle comporte cent douze mots. Si on compare le vocabulaire « indispensable » de ce Programme au contenu du Programme lexical antérieur, qui comportait cinq cent cinquante-cinq mots de vocabulaire « actif » (exigible lui aussi en production), on peut s'étonner de cette diminution quantitative, surtout si l'on tient compte du fait que l'E.I.L.E. s'est généralisé et donc qu'en principe la majorité des élèves a déjà bénéficié de séances d'initiation à l'anglais à l'école primaire. Il s'agit donc d'un lexique restreint.⁶⁸ »

⁶⁷ Le programme dont il est question ici est celui de 1986 sachant que les nouveaux programmes de sixième ne sont entrés en vigueur qu'à la rentrée 2006. A ce sujet, il est intéressant de noter que ces nouveaux programmes ne comportent pas de liste indicative de mots. Seuls sont indiquées des entrées thématiques présentées en lien avec les contenus culturels organisés autour des deux mots-clés suivants : « modernité et tradition ».

⁶⁸ Cet extrait de l'ouvrage de Bailly (1997) « Didactique de l'anglais (1) – Objectifs et contenus de

Si l'on rapporte le nombre de mots nouveaux à faire acquérir en sixième au nombre potentiel de séances de langue, en ne tenant compte que de la liste principale, on constate qu'il est nécessaire d'introduire de trois à quatre mots nouveaux par séance⁶⁹. Compte tenu du nombre de séances qui doit être consacré aux évaluations et aux corrections, on peut donc en conclure que le nombre d'items lexicaux à introduire est plutôt de quatre ou cinq mots nouveaux par séance, ce qui représente, contrairement à ce qu'affirme Bailly, une charge lexicale non négligeable. On note d'ailleurs que le nombre de mots au programme de sixième, qui est de 420, auxquels peuvent être adjoints les 112 mots de la liste complémentaire, est pratiquement équivalent à celui qui correspond au programme de l'ensemble du cycle 3, qui est lui de 482. Il sera donc intéressant d'examiner, à la lumière de ces données quantitatives, les choix opérés par les quatre professeurs observés.

Concernant enfin les compétences que les élèves vont devoir mobiliser lors des phases d'introduction, on peut faire l'hypothèse que la majorité d'entre elles seront liées au domaine de l'oral. En effet, à ce stade de l'apprentissage, les professeurs n'introduiront sans doute pas tout de suite la forme écrite des nouveaux éléments de langue. De ce fait, au niveau de la compétence « écouter », les élèves vont être amenés à mobiliser des compétences auditives et des compétences leur permettant de construire du sens à partir de ce qu'ils vont entendre. Les principales compétences auditives qui vont être sollicitées sont celles liées à la capacité de reconnaître et de discriminer des phonèmes ainsi que des schémas accentuels et à leur aptitude à prendre appui sur leur mémoire auditive à court et à long terme.

Ainsi, les choix didactiques des professeurs vont avoir des effets considérables sur l'accès au sens et l'identification des nouveaux éléments de langue. En effet, les élèves n'auront pas les mêmes opérations de discrimination à opérer si ces éléments sont présentés de manière isolée ou s'ils sont intégrés dans des énoncés ou encore si l'« input textuel » est fourni par le professeur lui-même ou par un document sonore plus ou moins didactisé.

« La chaîne parlée n'est pas, du point de vue sonore, divisée en mots, comme la chaîne écrite. C'est le récepteur qui fait appel à ses connaissances de la langue pour découper la suite ininterrompue de sons en mots, autrement dit, en unités de sens. Il *travaille* ensuite ces unités syntaxiques et lexicales, les interprète en fonction de la situation, de son interlocuteur, et du

l'enseignement permet de faire le point sur le nombre de mots exigé en sixième. Cependant, certains termes comme « E.I.L.E. » et « initiation », utilisés en référence à l'enseignement des langues étrangères en primaire ne sont plus d'actualité puisque cet enseignement n'est plus une simple initiation, les langues étrangères faisant partie des programmes officiels du cycle 3 depuis la rentrée 2002.

⁶⁹ Sur les 36 semaines de l'année scolaire, on peut considérer que le nombre de séances de langue potentiellement réalisables en sixième peut être soit de 108 ou de 144, selon les choix opérés par les établissements d'organiser l'enseignement de la LVI sur la base de trois heures ou quatre heures hebdomadaires.

monde en général. Comme en lecture, les connaissances extralinguistiques sont d'une importance primordiale. » (Julié, 1994, p. 72)

Par conséquent, l'analyse devra prendre en compte le fait que bien que les élèves ne produisent oralement aucune activité langagière, paraissant à première vue inactifs, l'activité cognitive qu'ils ont à fournir lors de ces phases est très importante.

« Comprendre implique des opérations mentales fort complexes, et bien que ces opérations ne soient pas immédiatement perceptibles, l'élève est aussi actif en réception qu'en production. Par ailleurs, **comprendre, c'est décoder du sens**. Sans ce décodage, l'acte de communication échoue. La compréhension du langage va au-delà de la compréhension des mots, des structures grammaticales ou des faits de civilisation. Elle implique aussi, et surtout, la capacité à construire du sens en faisant appel à notre connaissance générale du monde, et en dépassant les formes linguistiques visibles. » (*Ibid*, p. 46)

L'installation des conditions d'écoute doit donc faire l'objet d'une attention toute particulière de la part des professeurs.

« ... Les conditions physiques d'écoute sont souvent plus difficiles que celles de la lecture. En écoute réciproque on doit compter avec les bruits environnants, les conversations croisées, les accents divers, les manières personnelles d'articuler, les débits trop rapides, le manque de structuration (interruptions, reprises, phrases alambiquées ou imprévues), qui caractérisent souvent la parole spontanée. En écoute non réciproque la langue est généralement plus construite, mais il peut y avoir de mauvaises conditions de réception qui gênent considérablement. » (*Ibid*, pp. 72-73)

Du côté de la compétence « s'exprimer », c'est, tout d'abord, la capacité des élèves à reproduire les nouveaux éléments de langue introduits par le professeur qui va être sollicitée. Puis, en fonction de la mise en œuvre choisie, les élèves devront utiliser ces nouveaux éléments de façon pertinente, c'est-à-dire en effectuant une mise en relation adéquate entre ces éléments et la situation proposée. En fonction des attentes du professeur, les élèves seront alors amenés à produire les nouveaux éléments de langue seuls ou en relation avec des connaissances plus anciennes. En fonction des choix retenus, le professeur pourra alors vérifier la qualité de la prononciation et, éventuellement la correction de l'agencement syntaxique adopté par les élèves.

L'analyse de la pratique effective des quatre professeurs observés s'attachera à examiner minutieusement la façon dont ces professeurs tiennent compte des différentes contraintes qui pèsent sur les phases d'introduction des nouveaux éléments de langue.

Comme nous l'avons déjà expliqué dans la partie qui décrit notre démarche méthodologique, les trois chapitres consacrés à l'analyse de la pratique des quatre professeurs étudiés se structurent de la même manière. Ils s'organisent en six parties. La première situe la phase

examinée dans la pratique générale de chaque professeur et produit une première description de la situation choisie par chacun d'entre eux pour introduire les nouveaux éléments de langue⁷⁰. La deuxième partie, quant à elle, est consacrée à l'analyse épistémique *a priori* des connaissances visées et de la situation choisie par chaque professeur. Dans un troisième temps, nous présentons comment se structure globalement chaque phase de travail et produisons, dans un quatrième temps, une première analyse de ces phases. La cinquième partie est, elle, constituée par l'analyse d'épisodes pertinents qui, selon les cas, sont au nombre de trois ou quatre. Chaque chapitre se termine par l'analyse du travail du professeur et de l'activité conjointe professeur-élèves. Dans cette partie, nous examinons la façon dont chaque professeur installe les conditions d'apprentissage, organise le travail sur les connaissances et gère le temps et l'espace didactique. Enfin, nous recensons les types de contrat didactique spécifiquement en jeu lors de ces phases de travail.

⁷⁰ Il faut noter ici que trois professeurs sur quatre, PE1, PE2 et PC2, choisissent de dissocier la phase d'introduction des items lexicaux de celle consacrée à l'introduction des éléments syntaxiques. De ce fait, dans les chapitres qui étudient les manières de faire de ces trois professeurs, nous étudions successivement chacune de ces phases. Ce sont donc deux situations différentes qui sont décrites dans le cas de ces trois professeurs. A l'inverse, PC1 introduisant en même temps les items lexicaux et les éléments syntaxiques, nous n'étudions, dans son cas, qu'une seule phase.

2 - Introduction des nouveaux éléments de langue : Etude de PE1

2.1- Contextualisation de la pratique

2.1.1 - *L'introduction des éléments de langue dans la pratique de PE1*

PE1 adopte une démarche progressive pour introduire les nouveaux éléments de langue : elle dissocie le moment où sont introduits les nouveaux items lexicaux de celui où elle centre le travail sur l'introduction des éléments syntaxiques. Cette manière d'organiser la chronogénèse est caractéristique des pratiques de PE1. En effet, c'est une forme d'organisation des savoirs qu'elle produit à chaque fois qu'elle met en œuvre une nouvelle séquence d'apprentissage. Ainsi, lors de l'entretien ante, PE1 déclare :

« La première séance, c'est souvent du lexique, l'apprentissage du lexique nouveau en me servant des structures qu'ils connaissent déjà, ce qui permet de réinvestir quand même des structures, etc., heu ..., ben, là, cette fois-ci, la deuxième séance, ben, j'ai prévu l'apprentissage, en fait, encore de lexique, de certains adjectifs de façon à pouvoir enrichir les descriptions, et puis, ensuite, j'ai donc l'apprentissage de structures nouvelles. [...] de façon à ce que, à chaque séance, on se centre vraiment que sur une chose heu... vraiment nouvelle et que on ré-exploite, en fait, à chaque séance.⁷¹ »

Cette manière de faire de PE1 correspond à son souci constant d'enrichir très progressivement les connaissances des élèves afin que ces derniers acquièrent plus aisément les nouveaux savoirs en jeu, ainsi qu'elle l'explique dans ce même entretien :

« Parce que je préfère passer un peu plus de temps sur le lexique, à bien leur mettre heu... de façon à ce qu'ils se l'approprient, quoi.⁷² »

2.1.2 - *Description générale des phases d'introduction mises en œuvre par PE1*

La séquence⁷³ a pour objectif fonctionnel principal d'apprendre aux élèves à décrire un visage, le leur ou celui de quelqu'un d'autre. A l'occasion de ce travail, PE1 convoque une variété importante d'outils linguistiques qui soit sont déjà connus des élèves, soit constituent des enjeux d'apprentissage. Le tableau ci-dessous montre, chronologiquement, comment s'articule l'ensemble des connaissances mobilisées au fil des séances. Par souci de lisibilité, les éléments de langue mobilisés pendant les phases introductives des séances, qui constituent les rituels, n'apparaissent pas dans le tableau.

⁷¹ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP n° 70 et 72, p. 68

⁷² Cf. *Ibid*, TP 174, p. 72

⁷³ Pour mémoire, nous rappelons ici que les 5 séances constitutives de la séquence observée se sont déroulées successivement au cours des trois premières semaines de janvier 2004.

Séance 1 ⁷⁴	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
<p><u>Décrire et parler</u></p> <p><u>de ce que l'on possède:</u></p> <p>How many tomatoes have you got? In my basket, I've got nine bananas, eight pears, twelve tomatoes, five oranges. What colour is my basket? It's green / red / yellow / blue.</p> <p><u>Décrire:</u></p> <p>Head / hair</p> <p>Eyes / ears</p> <p>Nose / mouth</p> <p>Tooth / teeth</p> <p><u>Décrire:</u></p> <p>How many noses has it got? It has got one nose. What colour is the head? It's orange.</p> <p><u>Donner un ordre :</u></p> <p>Touch your hair and wiggle your nose. Touch your ear and tap your toes.</p>	<p><u>Décrire:</u></p> <p>How many eyes has it got ? It has got .. What colour are its teeth? It has got four yellow ears. I don't like the red monster. It has got four green eyes, ...</p> <p><u>Décrire:</u></p> <p>Big / small</p> <p>Blond /dark</p> <p>Long /short</p> <p><u>Décrire :</u></p> <p>I've got short blond hair. I've got a big nose. Etc. What's my name?</p> <p><u>Donner un ordre:</u></p> <p>Open your mouth and wink one eye. Now close your mouth and wave "Goodbye".</p>	<p><u>Donner un ordre:</u></p> <p>Touch your hair and wiggle your nose. Touch your ear and tap your toes. Open your mouth and wink one eye. Now close your mouth and wave "Goodbye"</p> <p><u>Décrire:</u></p> <p>Are you a girl ? Have you got blue eyes / short blond hair/?</p> <p><u>Décrire:</u></p> <p>Boy / he has got brown eyes</p> <p>Girl / she has got blue eyes. She/he has got a small nose, etc...</p>	<p><u>Décrire :</u></p> <p>It's a boy. He has got short blond hair. He has got small ears / blue eyes Has he/she got a small mouth ?</p> <p><u>Demander des informations à quelqu'un:</u></p> <p>What colour is your hair ? What's your telephone number? Do you like apples? What's your name? How many brothers have you got? Is he hungry?</p> <p><u>Localiser et repérer une date:</u></p> <p>Where's the monster on Monday ? In the bathroom/ the bedroom/ the living-room/ the dining-room/ the kitchen/ the garden</p>	<p><u>Donner un ordre:</u></p> <p>Touch your hair and wiggle your nose. Touch your ear and tap your toes. Open your mouth and wink one eye. Now close your mouth and wave "Goodbye"</p> <p><u>Décrire:</u></p> <p>Billy, a house. Billy's mother There's a monster in the bathroom. It's got long pink hair. It's got ten small red eyes/ two big purple noses / four big yellow ears / a big orange mouth / three big green teeth</p>

Ce tableau permet d'observer précisément comment PE1 organise l'introduction des connaissances nouvelles lors de la séquence. Il fait apparaître clairement le fait que le nombre de connaissances nouvelles est relativement bien calibré, puisqu'il se monte à seize mots nouveaux, pour une moyenne qui se monterait à 15 mots nouveaux selon les indications fournies en introduction de cette partie. Par ailleurs, il faut noter que ces mots nouveaux sont

⁷⁴ Les caractères gras signalent les outils linguistiques qui font partie des objectifs d'apprentissage de la séquence.

mis dans un environnement linguistique très riche sur l'ensemble de la séquence.

Conformément à l'objectif de la séquence, la fonction langagière la plus présente est celle qui correspond à la capacité de comprendre et produire la description d'un visage. Cependant, malgré cette centration, les outils linguistiques convoqués pour décrire restent très variés. Si l'on considère les items lexicaux qui servent à désigner les parties du visage, on constate qu'ils sont utilisés avec un nombre assez important de structures différentes. Ainsi, dans les séances 1 et 2, ils apparaissent dans des énoncés affirmatifs et interrogatifs construits avec l'expression verbale « have got » à la troisième personne du singulier, associée au pronom personnel « it », et dans des énoncés impératifs. Ils sont, ensuite, employés dans des énoncés affirmatifs, séance 2, et interrogatifs, séance 3, construits avec « have got » aux première et deuxième personnes du singulier. Enfin, ils sont intégrés dans des énoncés construits avec « has got » associé aux pronoms personnels « he » et « she ». Dans ce cas, la forme interrogative, séance 4, succède une fois de plus à la forme affirmative, séance 3. Dans la dernière séance, on retrouve ces items lexicaux dans des énoncés proches de ceux travaillés dans la séance 1. Cependant, cette fois, c'est l'occasion d'amener les élèves à comprendre et produire des énoncés plus complexes dans lesquels plusieurs adjectifs se combinent pour qualifier les parties du visage travaillées tout au long de la séquence. Quant aux énoncés à la forme impérative (cf. « Donner un ordre »), ils constituent un fil rouge grâce à l'apprentissage d'un chant scandé dans lequel les items lexicaux désignant les parties du visage sont associés, cette fois, à une variété plus importante de verbes.

Par ailleurs, on remarque que de nombreux outils linguistiques sont réactivés à l'occasion de cette séquence. C'est le cas des couleurs et des nombres présents dans pratiquement chaque séance mais aussi celui d'un certain nombre d'items désignant des fruits, des légumes et des pièces de la maison. En dehors de ces champs lexicaux, plusieurs structures différentes sont également réactivées. Ainsi, PE1 mobilise des connaissances anciennes pour lancer le travail de la séquence (S1- « How many tomatoes have you got? In my basket, I've got 9 bananas, etc. What colour is my basket? It's green, etc. »), mener un travail de repérage phonologique (S3 – Demander des informations à quelqu'un) et entamer l'étude d'un document sonore (S4 – « Where's the monster on Monday ? In the bathroom, etc. »).

Ces constats montrent clairement que PE1 prend appui sur des éléments connus pour introduire des connaissances nouvelles qu'elles soient lexicales, syntaxiques ou liées au développement de compétences de compréhension de la langue orale.

Enfin, l'observation du tableau révèle que les trois temps consacrés à l'introduction des nouveaux éléments de langue constituent des temps spécifiques au cours desquels seuls sont

mobilisés des mots isolés ou des énoncés simples pour que l'attention des élèves se centre bien sur les connaissances nouvelles. Ceci met en relief le fait que la séquence est construite sur une alternance entre des moments où les éléments de langue sont modestes et des phases de travail qui exigent la mobilisation par les élèves d'énoncés plus ambitieux.

Cette organisation des connaissances est caractéristique de la pratique de PE1 qui guide à la fois la façon dont elle programme les contenus de chaque séance au sein d'une séquence et celle dont elle enchaîne deux séquences. Ainsi, PE1 distingue les temps de présentation des nouveaux éléments de langue, qu'elle qualifie de temps d'installation, des temps qui lui servent à « asseoir » les connaissances, c'est-à-dire à les stabiliser en les faisant pratiquer avec des éléments de langue différents.

« Voilà, c'est ce que j'appelle l'installation, enfin le..., voilà, et après j'appelle cela plutôt la séquence de enfin, je, de, d'installation, oui je dis j'installe les choses si tu veux dans un premier temps, je les présente, je fais découvrir quand même, j'essaie d'apporter quand même une réflexion aux élèves sur justement ce qu'ils ont appris, hein, et puis dans la deuxième séance, enfin, la deuxième séquence, ça va être plutôt une séquence où là j'assois, quoi.[...] hein, j'assois.⁷⁵ »

2.1.3 - Description des phases de travail retenues

L'introduction des éléments de langue est répartie sur les trois premières séances. Dans les séances 1 et 2, PE1 introduit du lexique, puis, et dans la séance 3, elle centre le travail sur des éléments syntaxiques. La séquence étant constituée de cinq séances, l'introduction de nouveaux éléments en séance 3 peut paraître tardive. Ceci est à relativiser dans la mesure où les seuls éléments nouveaux dans cette séance 3 sont les pronoms personnels masculin et féminin de la troisième personne du singulier, soit « he » et « she ».

Le choix des phases de travail retenues pour l'analyse s'est fait selon les deux critères suivants :

- pouvoir disposer de phases rendant compte de l'introduction d'items lexicaux et syntaxiques,
- centrer l'analyse sur les éléments les plus directement liés à la fonction langagière prioritairement visée par la séquence.

Par conséquent, les deux phases de travail retenues pour l'analyse sont celles qui correspondent à l'introduction des items lexicaux désignant les parties du visage, séance 1, et des pronoms personnels « he » et « she », séance 3.

a) Description de la situation choisie pour introduire les items lexicaux (séance 1)

⁷⁵ Cf. annexes, entretien post séquence, TP n° 22 et 24, p. 84

Cette phase d'introduction est mise en place lors de la première séance. Elle se déroule de la minute 20:30 à la minute 32:40, soit sur une durée de 12 minutes 10 qui correspond à 21% du temps global de la séance.

Pour introduire les six nouveaux items lexicaux, PE1 prend appui sur son propre corps. Ainsi, elle prononce chaque mot nouveau tout en touchant la partie de son visage ou de sa tête qui y correspond : ses cheveux (hair), sa tête (head), ses yeux (eyes), ses oreilles (ears), sa bouche (mouth) et ses dents (tooth/teeth). Puis, elle demande aux élèves de montrer sur leur propre corps la partie qu'elle désigne. Enfin, elle les fait répéter puis produire eux-mêmes les mots nouveaux.

b) Description de la situation choisie pour introduire les éléments syntaxiques (séance 3)

L'introduction des éléments syntaxiques « he » et « she » est mise en place lors de la troisième séance, soit à mi-parcours de la séquence. Elle se déroule de la minute 31:45 à la minute 43:10, soit sur une durée de 11 minutes 25 qui correspond également à 21% du temps global de la séance.

Pour mener cette phase de travail, PE1 met en scène trois temps bien distincts. Elle commence par faire venir deux élèves au tableau, un garçon, Sid, et une fille, Angela, dont elle décrit tour à tour le visage en évitant soigneusement d'utiliser leur prénom. Ainsi, debout entre les deux élèves, face à la classe, PE1 indique qu'Angela a les yeux bleus et Sid les yeux marron en mettant en relief, à chaque fois qu'elle prononce un nouvel énoncé, le pronom personnel « he » ou « she » (ex : TP3 -« now look at Angela SHE has got blue eyes (*PE1 a le doigt pointé vers Angela*) she has got blue eyes + now Sid is a boy + Listen (*PE1 se touche une oreille*) HE has got brown eyes +++ she has got blue eyes ++ he has got brown eyes (*PE1 pointe chaque élève tour à tour*)).

Ensuite, elle distribue deux « flashcards » sur lesquelles figurent un personnage masculin et un personnage féminin. Ces deux « flashcards » lui permettent de vérifier que les élèves associent correctement le pronom « he » avec un personnage masculin et le pronom « she » avec un personnage féminin. Lors de ce temps de travail, PE1 produit en effet des énoncés descriptifs (ex : she has got blue eyes) qui débutent tous par un des deux pronoms. Les élèves doivent alors exhiber la « flashcard⁷⁶ » qui correspond au pronom utilisé, ici, par exemple, celle du personnage féminin. Puis l'un d'entre eux doit valider le choix de ses camarades en indiquant s'il s'agit d'un garçon « a boy » ou d'une fille « a girl ».

Enfin, dans la dernière étape de ce travail, PE1 utilise quatre fonds de visage qui se

⁷⁶ Dans les ouvrages traitant de l'enseignement de l'anglais, ce terme désigne une affichette généralement cartonnée et de format A5.

distinguent l'un de l'autre par la couleur et la longueur des cheveux. Deux de ces fonds renvoient à des personnages masculins, Bill et Bob, et les deux autres à des personnages féminins, Ann et Mary. Elle présente chaque personnage et lui attribue une caractéristique physique en collant sur le fond du visage qu'elle utilise une bande de papier qui représente soit un gros ou un petit nez, une grande ou une petite bouche et des yeux de différentes couleurs. Ainsi, lorsqu'elle applique une bande de papier représentant un petit nez sur le fond du visage d'Ann, les élèves doivent produire en réponse à la sollicitation du professeur « what can you say about Ann ? » l'énoncé suivant « she has got a small nose ».

Cette première présentation du travail de PE1 montre que les deux phases de travail retenues occupent une place centrale dans chacune des séances : elles sont situées toutes les deux au cœur de la séance et correspondent à un temps non négligeable de la durée totale du travail. De plus, on observe que la durée de ces deux phases de travail est très semblable puisqu'elles occupent exactement le même pourcentage du temps global de chacune des séances, c'est-à-dire 21% de ce temps⁷⁷.

Par ailleurs, on note que PE1 fait le choix d'avoir recours à des « documents » très variés pour mener ces phases de travail. Dans les deux cas, elle prend appui sur des « objets » concrets présents dans la classe : son propre corps dans le premier cas et deux élèves de la classe dans le deuxième. Puis, pour faire travailler les deux pronoms personnels « he » et « she », elle diversifie les « objets » référents en utilisant différents documents iconographiques.

2.2- Eléments d'analyse épistémique

Avant d'analyser en détail le travail réalisé en classe, nous allons procéder à une analyse épistémique des situations choisies par PE1 pour présenter les nouveaux éléments de langue. Pour chaque phase de travail, nous étudierons plus particulièrement les connaissances visées et la façon dont les situations mises en œuvre par le professeur sont susceptibles de favoriser la compréhension et l'appropriation des nouvelles connaissances.

2.2.1 - Eléments d'analyse épistémique de la phase d'introduction des items lexicaux (séance 1)

Si l'on rapporte le nombre de mots nouveaux introduits lors de la première séance au nombre moyen de mots à introduire au cours d'une séance⁷⁸, on constate qu'il se monte à pratiquement le triple, soit huit pour un nombre moyen de trois. Ce nombre qui peut paraître

⁷⁷ Les séances 1 et 3 ont une durée respective de 58 minutes 10 et 55 minutes 17.

⁷⁸ Cf. l'analyse quantitative du nombre de mots qui figure au programme du cycle 3, p. 84

très élevé à première vue doit cependant être comparé au nombre total de mots introduits lors de la séquence. Ainsi, les quatorze mots nouveaux, en excluant les deux pronoms « he » et « she » du total général, correspondent quasi parfaitement à la moyenne qui serait selon notre analyse de quinze mots pour une séquence de cinq séances. Par conséquent, le fait que le nombre de mots introduits lors de la première séance se monte à huit est le résultat d'un choix effectué par le professeur qui prend le parti d'introduire plus massivement les mots nouveaux en début de séquence afin que l'ensemble de ces mots soit utilisé avec la même fréquence tout au long de la séquence.

a) *Les connaissances visées*

Les huit mots introduits lors de la séquence observée représentent 47% des dix-sept mots qui constituent l'ensemble des mots répertoriés dans les programmes à la rubrique « le corps humain ».

Mots au programme	Mots introduits par PE1
- Head, hair, face, eyes, ears, mouth, nose, tooth /teeth - Arm, hand, fingers - Knees, foot /feet, toes, leg	- Head, hair, eyes, ears, mouth, nose, tooth /teeth

Le tableau ci-dessus montre que les mots introduits par PE1 couvrent quasi complètement ceux qui correspondent à la description de la tête et du visage d'une personne. Seul le mot « face » ne figure pas parmi les mots retenus par le professeur.

Par ailleurs, une première observation des mots introduits lors de cette phase du travail révèle qu'ils sont relativement éloignés des mots utilisés en français pour désigner les mêmes parties de la tête ou du visage. Seules quelques correspondances semblent pouvoir être mises au jour après une analyse plus approfondie. Ces correspondances d'ordre graphique et/ou phonique sont intéressantes à pointer dans la mesure où elles sont susceptibles de représenter pour les élèves une aide à la mémorisation. Le tableau ci-dessous répertorie celles qui nous paraissent les plus évidentes :

Mots en anglais	Mots en français	Rapprochements
head	tête	le son /e/ ⁷⁹
eyes	yeux	les lettres « e » et « y » ⁸⁰
mouth	bouche	les lettres « ou »
nose	nez	la consonne de départ « n »

⁷⁹ Il est ici question uniquement de rapprochement dans la mesure où il n'existe pas de correspondance exacte entre le son /e/ en anglais et en français.

⁸⁰ Il faut noter que ce rapprochement n'est pertinent que dans le cas de l'emploi de ces mots au pluriel.

Comme le montre le tableau ci-dessus, les rapprochements signalés ne sont pas de même nature. De plus, il faut noter que dans le cas des mots « eyes » et « mouth », les opérations de rapprochements sont liées aux formes écrites de ces mots et sont donc dépendantes du choix du professeur quant à l'introduction ou non des formes écrites des mots nouvellement introduits. Par ailleurs, il convient de signaler que, au-delà de l'aide que peut représenter la présence des lettres « ou » dans les mots anglais et français qui désignent la bouche pour la mémorisation du mot « mouth » par les élèves, celle-ci peut parallèlement constituer un obstacle à l'acquisition de la prononciation du phonème anglais /aʊ/ auquel elles correspondent.

Enfin, on peut faire l'hypothèse qu'il est fort peu probable que les élèves effectueront ces rapprochements spontanément et que, par conséquent, l'aide qu'ils sont susceptibles de constituer ne sera disponible que si le professeur les met lui-même en évidence.

Quand on analyse les huit mots sélectionnés par le professeur, on constate qu'ils intègrent une grande variété de phonèmes différents dont certains sont relativement difficiles à acquérir.

Mots	Transcriptions phonétiques
head	/ hed /
hair	/ heə /
eyes	/ aɪz /
ears	/ ɪəz /
mouth	/ maʊθ /
nose	/ nəʊz /
tooth	/ tu:θ /
teeth	/ ti:θ /

Le tableau ci-dessous fait état des phonèmes dont la prononciation est souvent délicate à maîtriser par des francophones.

Voyelles	tendues	u: / i:
	diphthongues	eə / aɪ / ɪə / aʊ / əʊ
Consonnes	le « h » expiré	h
	le « th »	θ
	la plosive « t »	t

L'observation du tableau met en évidence une variété de diphtongues élevée et un nombre

d'occurrences des phonèmes / h / et / θ / non négligeable. De plus, on remarque que tous les mots intègrent des phonèmes dont l'acquisition de la prononciation nécessite un travail spécifique. Par conséquent, lors de l'analyse de la pratique effective, il sera intéressant d'observer quelles stratégies PE1 met en œuvre pour travailler la prononciation de ces nouveaux items lexicaux.

b) La situation choisie par le professeur

Comme nous l'avons déjà expliqué, PE1 n'a recours à aucun document particulier (dessins, photographies, illustrations, etc.) pour introduire les huit nouveaux items lexicaux. Elle choisit de prendre appui sur son propre corps pour procéder à l'introduction de ces nouvelles connaissances.

Le recours à cette procédure a pour effet d'alléger considérablement le travail de préparation matérielle et les contraintes liées à la manipulation de documents. Il permet à PE1 de centrer l'attention des élèves sur elle et ainsi de contrôler plus facilement leur investissement dans le travail. Enfin, il a l'avantage d'illustrer de manière très concrète chaque mot nouveau. De plus, le nombre d'élèves étant limité à dix-huit, on peut en conclure qu'ils seront tous assez proches du professeur et donc tous placés dans les conditions d'observation requises par le travail de mise en relation entre signifiant et signifié qui constitue un des objectifs prioritaires de cette phase de travail.

Il semble donc que la situation choisie par PE1 lui permette de faire face aux contraintes perceptives qui pèsent fortement sur le travail du professeur de langue étrangère lors des phases d'introduction de nouveaux éléments de langue. En revanche, on constate que la situation ne permet pas de lever avec certitude certaines ambiguïtés sémiotiques. Ainsi, il apparaît que la monstration des parties du corps désignant la tête, la bouche et une dent, voire plusieurs, soit loin d'être aisée à réaliser en évitant tout risque de confusion. Les élèves mettront-ils en relation le mot « head » avec son correspondant français « tête » lorsque le professeur se touchera la tête ? N'y a-t-il aucun risque pour que, en fonction de l'endroit où PE1 placera ses mains, ils en déduisent que ce mot sert à désigner les cheveux ou le visage ? L'introduction du mot « hair » et son illustration visuelle auront sans doute pour effet d'écartier la première confusion possible. Mais, l'absence du mot « face » parmi les mots retenus par PE1 ne rendra pas possible l'introduction contrastive des mots « head » et « face » et la réduction des risques de confusion. Par ailleurs, il sera également délicat de faire comprendre aux élèves de manière univoque quelles parties du corps désignent précisément les mots « mouth » et « tooth/teeth ». Une fois encore, seule l'analyse de la pratique effective

nous permettra d'observer si les élèves semblent opérer les mises en relation adéquates. Cette analyse sera également l'occasion d'examiner les stratégies utilisées par le professeur pour faciliter des mises en relation pertinentes et vérifier la validité des références construites par les élèves.

Enfin, il nous faut considérer que les manières d'introduire les nouveaux items lexicaux peuvent varier considérablement. Ainsi, le professeur peut choisir d'introduire tous les mots nouveaux ensembles ou il peut opter pour une introduction progressive.

Dans le premier cas, le professeur produira tous les mots l'un après l'autre tout en touchant les parties de son corps correspondant à chaque mot introduit au fil de la présentation. Dans le deuxième cas, les choix restent encore assez ouverts. Le professeur peut introduire les mots un par un en les faisant répéter d'emblée par les élèves ou il peut organiser la présentation en opérant des regroupements entre certains mots à partir de critères d'ordre phonologique ou conceptuel. En adoptant ce type de procédure, les élèves seront sollicités plus rapidement et l'on peut penser que cela permettra de réduire les phénomènes d'inattention.

Quoi qu'il en soit, la durée de cette phase de travail variera en fonction du nombre de répétitions produites par le professeur et exigées des élèves ainsi que des actions de régulation et de vérification nécessitées par l'observation attentive des réactions et des productions langagières des élèves.

2.2.2 - Eléments d'analyse épistémique de la phase d'introduction des éléments syntaxiques (séance 3)

Comme nous l'avons déjà signalé, les nouveaux éléments syntaxiques introduits dans la séquence observée se limitent aux deux pronoms personnels sujets « he » et « she ». Jusqu'à ce moment de l'année, soit mi-janvier, les élèves, dont c'est la deuxième année d'anglais, ont majoritairement pratiqué la langue en utilisant les première et deuxième personnes du singulier et, très ponctuellement, la troisième personne du singulier associée au pronom neutre « it »⁸¹.

a) Les connaissances visées

Le nombre de connaissances nouvelles introduites dans cette phase de travail est très modeste puisqu'il se limite aux deux pronoms personnels « he » et « she ». De plus, l'acquisition de ces deux pronoms ne représente pas *a priori* de difficulté particulière puisque la façon dont ils fonctionnent est identique à celle des pronoms personnels sujets français « il » et « elle »

⁸¹ La troisième personne du singulier a été notamment travaillée lors de la première séquence, soit au tout début de l'année, en lien avec le verbe « be » (ex : It is..... / Is this ?).

lorsque ces derniers font référence à des personnes de sexe masculin ou féminin.

La difficulté majeure qui existe dans l'acquisition des pronoms personnels sujets de la troisième personne du singulier en anglais réside dans l'existence d'un troisième pronom « it », pronom neutre, qui remplace tout « objet⁸² » asexué ou dont le sexe n'est pas connu. Ainsi, ce pronom est utilisé en référence à des animaux ou des bébés qui ne font pas partie de la sphère personnelle des locuteurs. Quant à certains emplois du pronom personnel féminin « she » en référence, par exemple, aux chats et à certains bateaux, ils trouvent leur origine dans des habitudes langagières culturellement marquées⁸³.

Le choix effectué par PE1 de présenter les deux nouveaux pronoms de manière isolée sans inclure dans cette première étape le pronom « it » a donc pour effet de simplifier le système de référence et de permettre aux élèves de comprendre très rapidement la façon dont ils fonctionnent. Toutefois, ce choix ne garantit pas que les élèves n'utiliseront pas ces pronoms ultérieurement de manière spontanée en référence à des « objets » qui, en français, renvoient soit au genre masculin ou féminin.

b) La situation choisie par le professeur

En choisissant d'introduire les deux nouveaux pronoms en utilisant plusieurs types de « documents » - deux élèves, deux « flashcards » et quatre fonds de visage – PE1 s'assure que l'emploi de ces deux pronoms en référence à des personnes est compris d'emblée et sans ambiguïté.

Chacune des scènes qui composent cette phase d'introduction prend appui sur des « documents » facilement identifiables et perceptibles. De plus, la deuxième scène donne l'occasion aux élèves de manipuler les « flashcards », ce qui permet de rendre visible les opérations de mise en relation qu'ils effectuent pour construire le système de fonctionnement des deux pronoms en jeu.

Enfin, cet éventail de « documents » permet à PE1 d'introduire de la variété dans cette phase de travail qui pourrait être, vu le nombre restreint de connaissances introduites, rapidement lassante.

2.3- Structuration des phases de travail analysées et premiers éléments d'analyse

2.3.1 - Structuration de la phase d'introduction des items lexicaux (Séance 1)

La phase d'introduction des items lexicaux est précédée de trois activités différentes.

⁸² Le terme « objet » est pris ici au sens large. Il renvoie aussi bien à des objets matériels, des concepts ou des animaux.

⁸³ Cet aspect du système linguistique de la langue anglaise ne fait pas partie du programme du cycle 3.

La première est une activité de prise en main de la classe composée de trois étapes distinctes : une étape d'élaboration collective de la date, une étape au cours de laquelle un travail oral est mis en place autour des expressions permettant d'exprimer son état général « How are you ? I'm fine/tired, I feel great/terrible » et, enfin, une étape au cours de laquelle six élèves viennent au tableau, munis d'une photocopie A5 représentant 8 personnages exprimant des états différents à partir de laquelle ils doivent produire des questions et des réponses sur l'état général des personnages qu'ils sont censés représenter.

La deuxième activité est une activité que l'on pourrait qualifier « d'activité-transition » car elle a pour objectif de réactiver d'anciennes connaissances lexicales et grammaticales dont deux structures en relation avec les structures cibles de la séquence : « I have got... / Have you got... ? ». Cette activité débute par une phase de réactivation de deux questions, une complète et une autre tronquée « What colour is it ? » et « How many ? ». Une fois ces questions mises en place, le professeur présente le matériel, puis elle fait nommer, par les élèves, les aliments qui se trouvent dans des paniers. Suite à cette présentation, elle décrit ce qu'il y a dans un panier sans le désigner au préalable : « I've got 9 bananas, 8 pears, 12 tomatoes and 5 oranges », puis demande aux élèves de montrer qu'ils ont bien identifié le panier en répondant à la question « What colour is my basket ? ».

Après ce premier travail de compréhension de l'oral, PE1 demande à une élève de la rejoindre devant le tableau et de répondre aux questions qu'elle lui pose sur le nombre d'aliments qu'elle a dans son panier : « How many bananas have you got ? I've got 5 bananas ». Enfin, pour terminer cette troisième activité, le professeur présente de nouveaux supports : 4 petites cartes représentant des paniers de couleurs différentes. Elle fait venir un nouvel élève au tableau et lui demande de choisir un des petits paniers. Une fois ce choix fait, cinq autres élèves viennent se placer devant le tableau face à leur camarade auquel ils posent des questions afin de deviner quel panier il a choisi. Cette modalité de travail est reconduite deux fois, ce qui fait qu'à la fin de l'activité l'ensemble des élèves est venu au tableau.

La phase d'introduction des nouveaux items lexicaux prend place après cette troisième activité. Elle est suivie de cinq activités différentes.

La première est une activité de « pairwork » au cours de laquelle un élève désigne une des parties du visage qu'il vient d'apprendre à nommer à son partenaire qui, lui, doit la montrer en touchant la partie désignée sur son propre visage. Puis, à l'inverse, ce dernier cite à son tour une des parties du visage et l'autre exécute le geste adéquat.

La deuxième activité a pour objectif d'aider les élèves à réaliser correctement les trois prononciations du « s » du pluriel : /z/, /s/ et /iz/. Pour ce faire, les élèves doivent cocher, sur

une fiche individuelle, une des trois colonnes qui correspond à la prononciation du « s ». Par exemple, lorsque le professeur énonce « one nose, two noses », ils doivent mettre une coche dans la colonne dont l'entête correspond au phonème /iz/.

La troisième activité est une activité de compréhension de l'oral qui prend appui sur six fiches plastifiées sur lesquelles apparaissent six têtes de monstres de couleurs différentes identifiés par une lettre de l'alphabet : « Monster A, Monster B, Monster C, etc.. ». La tâche des élèves est d'identifier le monstre décrit par le professeur. PE1 procède à trois descriptions successives, puis elle demande à un élève de venir la rejoindre au tableau et de choisir un monstre, ses camarades devant alors lui poser des questions avec « how many » afin d'identifier le monstre qu'il a choisi. Cette modalité de travail est mise en œuvre avec 3 élèves différents ; elle permet au professeur de faire manipuler les structures « It has got... How many ears has it got ? » en lien avec les huit mots désignant les parties du corps introduites lors des activités précédentes et avec la prononciation du « s » du pluriel.

La quatrième activité est consacrée à l'apprentissage par cœur de la première strophe d'un chant scandé, extrait de l'unité 6 de la méthode d'apprentissage « Fanfare », dans laquelle figurent trois des mots préalablement travaillés, « hair, nose et ear » associés à des verbes de mouvement.

Enfin, la dernière partie de la séance, qui se déroule en langue maternelle, est constituée de deux étapes très rapides qui servent à PE1 à indiquer le travail à réaliser pour la séance suivante et à faire le bilan des connaissances nouvellement introduites au cours de la séance.

Les douze minutes dix consacrées à l'introduction des nouveaux items lexicaux sont constituées de 171 tours de parole⁸⁴. Sur la totalité de ces tours de parole, seuls dix d'entre eux, deux au début, sept au milieu et un à la fin, sont consacrés à des consignes qui permettent à PE1 de ménager des phases de transition et de mobiliser l'attention des élèves. Le synopsis détaillé de la phase de travail analysée permet de mettre en relief de manière précise la façon dont PE1 organise l'introduction des nouvelles connaissances.

⁸⁴ Cf. annexes, transcript de la phase d'introduction des items lexicaux, pp.38-41

Synopsis de la phase d'introduction des items lexicaux		
Temps collectif (12 min 10)	Scène 1	Introduction des mots « hair / head » <i>Les élèves observent le professeur, exécutent des gestes, répètent les mots nouveaux, puis les produisent à partir des gestes effectués par le professeur.</i>
	Début : 20 min 30 TP 1 - 30	
	Scène 2	Introduction des mots « ears / eyes » et reprise des mots « hair / head » <i>Les élèves observent le professeur, exécutent des gestes, répètent les mots nouveaux, puis les produisent à partir des gestes effectués par le professeur.</i>
	Début : 23 min 15 TP 39 - 64	
	Scène 3	Reprise des mots « ears / eyes » <i>Les élèves répètent les deux derniers mots introduits.</i>
	Début : 26 min 15 TP 65 - 81	
	Scène 4	Introduction des mots « nose / mouth » <i>Les élèves observent le professeur, répètent les mots nouveaux, puis les produisent à partir des gestes effectués par le professeur.</i>
	Début : 26 min 45 TP 81 - 122	
Scène 5	Reprise des six mots nouveaux <i>Les élèves produisent les mots nouveaux.</i>	
Début : 29 min 40 TP 123 - 150		
Scène 6	Introduction des mots « tooth » et « teeth » <i>Les élèves observent le professeur, puis répètent les mots nouveaux.</i>	
Début : 31 min 00 TP 157 - 168		
Scène 7	Reprise des six premiers mots introduits <i>Les élèves exécutent des gestes.</i>	
Début : 32 min 00 TP 169 – 170		
Fin : 32 min 40 TP 171	Clôture de l'activité	

2.3.2 - Premiers éléments d'analyse de la phase d'introduction des items lexicaux (Séance 1)

Le synopsis fait clairement apparaître que PE1 introduit les nouveaux éléments de langue par doublette et privilégie les temps de travail centrés uniquement sur deux mots choisis en fonction de leurs caractéristiques phonologiques (4 scènes sur 7 sont consacrées à un travail sur deux mots⁸⁵).

« J'introduis 2 mots à chaque fois + J'avais choisi des mots qui, au niveau phonologique justement, pouvaient prétendre ou pouvaient prêter à confusion + Hair et head et j'avais dû mettre eyes et ears ++ et nose et mouth, mais, bon + c'était les derniers qui restaient + c'était surtout hair et head + et eyes et ears parce que, là, y a toujours des confusions de toutes façons au niveau de+ phonologique⁸⁶ »

⁸⁵ Ces phases sont en gris foncé dans le tableau synoptique.

⁸⁶ Cf. annexes, complément à l'entretien d'auto-analyse, TP 39 et 41, p. 107

Par ailleurs, on constate que PE1 ménage des temps intermédiaires de reprise de l'ensemble des éléments introduits.

Cet épisode peut donc être décrit comme un enchaînement rapide de courtes scènes au cours desquelles les élèves produisent, de façon réitérée, quatre types d'action différents :

- ils observent le professeur qui touche une des parties de son visage tout en énonçant le mot qui la désigne,
- ils exécutent des gestes qui attestent du fait qu'ils ont compris les mots produits par le professeur (ex : ils se touchent les yeux quand elle produit le mot « eyes »),
- ils répètent les mots individuellement ou collectivement,
- ils produisent les mots correspondant aux parties du visage montrées par le professeur.

2.3.3 - Structuration de la phase d'introduction des éléments syntaxiques (Séance 3)

La phase d'introduction des éléments syntaxiques est précédée de trois activités différentes.

La séance commence par une activité introductive, menée en français, qui est l'occasion de corriger le travail réalisé à la maison et d'introduire la trace écrite des mots introduits lors de la séance 1 (ear, nose, hair, mouth, eye, head, tooth, teeth). C'est aussi un temps de réflexion sur la langue puisque les élèves sont amenés à indiquer l'article indéfini qu'il convient ou non d'utiliser devant chaque mot.

Les deux activités qui suivent servent, quant à elles, à consolider les connaissances introduites lors des deux séances précédentes. Le chant scandé est repris, en entier, très rapidement, puis suit une deuxième activité de réactivation qui reprend quasiment à l'identique une activité de composition d'un visage mise en œuvre lors de la séance précédente qui est, cette fois, réalisée en binômes. Chaque partenaire a donc pour tâche de composer un visage en ajoutant, sur un des quatre fonds de visage dont il dispose, des étiquettes représentant différentes parties du visage en fonction des réponses fournies par son camarade aux questions qu'il lui pose (ex : Have you got blue eyes / a big nose ? etc.).

La phase d'introduction des nouveaux éléments syntaxiques prend place après cette troisième activité. Elle est suivie de deux activités différentes dont l'objectif principal est de conduire les élèves à consolider les repères qu'ils ont commencé à construire quant au fonctionnement des pronoms personnels sujets « he » et « she ».

La première a pour but de faire travailler les élèves en binômes. Elle prend appui sur des supports iconographiques représentant six têtes de personnages, trois têtes de filles et trois têtes de garçons dessinées par le professeur, qui sont affichées au tableau. La tâche est alors de décrire un des personnages à son partenaire qui doit deviner de quel personnage il s'agit.

La dernière activité est une activité de réflexion sur la langue centrée sur l'utilisation

différenciée de « be » et de « have got ». C'est une activité qui peut être qualifiée de mixte quant à la langue employée puisqu'elle se déroule successivement en anglais, puis en français. La séance se clôt sur la passation des consignes concernant le travail à réaliser pour la séance suivante.

Bien que cette phase d'introduction des nouveaux éléments syntaxiques⁸⁷ soit d'une durée quasi-équivalente à celle consacrée à l'introduction du lexique puisqu'elle dure onze minutes vingt-cinq pour douze minutes dix pour la précédente, elle est constituée uniquement de 82 tours de parole, soit moitié moins que pour la phase de travail décrite précédemment. Ceci s'explique par le fait que les tours de parole sont nettement plus longs que lors de la phase consacrée à l'introduction des items lexicaux. A des tours de parole constitués d'un seul mot s'opposent des tours de parole plus souvent composés d'un énoncé complet, voire de plusieurs.

Sur ces 82 tours de parole, seuls 9 d'entre eux ne font pas référence aux connaissances en jeu. Ceux-ci servent à capter l'attention des élèves (TP 1 – 2) et à définir la deuxième situation (TP 15 – 22).

⁸⁷ Cf. annexes, transcript de la phase d'introduction des éléments syntaxiques, pp.42-44.

Synopsis de la phase d'introduction des éléments syntaxiques		
Temps collectif (11 min 25)	Scène 1 Début : 32 min 00 TP 1 - 5	Introduction des deux pronoms personnels « he / she » <i>Les élèves observent le professeur qui décrit tour à tour, deux élèves venus au tableau, Sid et Angela.</i>
	Scène 2 Début : 35 min 05 TP 6 - 15	1^{ère} mise en relation des pronoms personnels « he / she » <i>Les élèves produisent les prénoms des deux élèves qui sont au tableau avec le professeur.</i>
	Scène 3 Début: 36 min 10 TP 15 - 22	Présentation et distribution de deux « flashcards », l'une représentant un personnage masculin, l'autre un personnage féminin <i>Les élèves répètent les mots « boy » et « girl » au fil de la distribution.</i>
	Scène 4 Début : 37 min 55 TP 23 - 44	2^{ème} mise en relation des pronoms personnels « he / she » <i>Les élèves brandissent une petite « flashcard » et produisent les mots « a boy » ou « a girl ».</i>
	Scène 5 Début : 40 min 10 TP 44 - 82	Production d'énoncés complets commençant par « he / she » <i>Les élèves produisent un énoncé décrivant un personnage auquel PE1 attribue des caractéristiques physiques.</i>
	Fin : 43 min 25	Clôture de l'activité

2.3.4 - Premiers éléments d'analyse de la phase d'introduction des éléments syntaxiques (Séance 3)

Le synopsis montre que PE1 organise cette phase de travail en cinq scènes distinctes. La scène 1 (TP 1–5) est dédiée à l'introduction des deux pronoms par PE1 au cours d'un long tour de parole dans lequel les pronoms sont prononcés vingt et une fois (10 fois pour « he » et 11 fois pour « she »). Ensuite se succèdent quatre scènes qui se distinguent à la fois par les types de productions attendus et par les objets « matériels » qui servent d'appui à l'activité langagière. Dans les scènes 2 (TP 6 – 15) et 4 (TP 23 – 44), la production des élèves se limite à des mots isolés alors que dans la dernière scène (TP 44 – 82) ils produisent des énoncés complets (ex : he has got a big mouth). Par ailleurs, on note un mouvement qui va d'un milieu matériel concret vers un milieu plus abstrait. Les scènes 1 et 2 prennent appui sur deux élèves de la classe, les scènes 3 et 4 sur deux flashcards qui représentent un garçon et une fille. Ces dernières sont manipulées par les élèves qui exhibent la « flashcard » adéquate à chaque fois que le professeur prononce les pronoms « he » ou « she ». La scène 5, quant à elle, prend appui sur des fonds de visages vides, affichés au tableau, auxquels PE1 ajoute une bande de papier représentant une caractéristique physique, les élèves ayant alors pour tâche de produire un énoncé complet en utilisant le pronom adéquat.

Ces deux constats montrent, une fois encore, le soin avec lequel PE1 organise la chronogénèse afin d'amener progressivement les élèves à produire des énoncés de plus en

plus complexes et de plus en plus abstraits.

2.4- Analyse d'épisodes pertinents

L'analyse de la pratique effective se centre sur quatre séries d'épisodes. Nous avons sélectionné les épisodes en fonction de leur capacité à illustrer le travail fourni par PE1 lors des quatre étapes qu'elle met systématiquement en œuvre pour introduire de nouveaux éléments de langue. PE1 ayant recours aux mêmes techniques dans les deux phases d'introduction, les épisodes analysés sont extraits, en fonction de la densité des événements didactiques qu'ils contiennent, soit de la phase d'introduction des items lexicaux, soit de celle consacrée aux nouveaux éléments syntaxiques. Ainsi, les séries 1, 2 et 4 sont composées d'épisodes extraits des deux phases de travail étudiées. En revanche, la troisième série d'épisodes est constituée uniquement d'extraits de la phase d'introduction des items lexicaux. La première série permet de mettre en relief les techniques qu'elle utilise pour introduire les nouveaux éléments de langue et permettre aux élèves d'en construire le sens. La deuxième montre, quant à elle, les techniques que le professeur utilise pour vérifier que les élèves ont bien effectué les opérations de mise en relation adéquate entre signifiant et signifié. Enfin, l'analyse des troisième et quatrième séries a pour objectif d'examiner comment PE1 amène les élèves à produire pour la première fois les nouvelles connaissances en jeu.

2.4.1 - *En collectif : « just look and listen »*

Les deux premiers épisodes se situent au début des deux phases d'introduction. Ils permettent de montrer comment PE1 crée des conditions favorables à l'observation et à la mise en relation entre signifiant et signifié.

Le premier épisode se déroule lors de la phase d'introduction des items lexicaux (séance 1).

3.	PE1	Yes So sh Sid! you look you listen ok? (PE1 se touche les yeux, puis les oreilles) So ++ (PE1 se tient la tête) Head
4.	Es	Head
5.	PE1	Sh [en chuchotant] Silence quiet(PE1 met un doigt devant sa bouche) Head head [à voix haute] Head (PE1 se tient la tête puis elle soulève deux touffes de cheveux de chaque côté de son visage) + Hair+++ (PE1 met un doigt devant sa bouche puis refait le geste de se tenir la tête) Head +(PE1 soulève deux touffes de cheveux) Hair + [en chuchotant] Now you sh! Head! ++ teu teu teu + Head Show me your head Head yes your head Head your head Yes Hair XX Stop! Hair Hair + Head Head Hair Hair Hair Head Hair Head Head Hair Hair Hair Hair Now sh + Hair repeat Hair

Les tours de parole ci-dessus montrent que PE1 utilise une gestuelle très précise soit pour accompagner les consignes qu'elle utilise (TP 3), soit pour illustrer le sens des deux mots nouveaux (TP 5). Ainsi, lorsqu'elle introduit le lexique, elle se touche méthodiquement

chaque partie du visage désignée par les mots nouveaux.

Si l'on considère maintenant la phase d'introduction des éléments syntaxiques, on observe que, au début de cette phase, PE1 a recours, de la même manière, à plusieurs gestes de pointage qu'elle renforce en employant des démonstratifs (this is) quand elle introduit les pronoms personnels sujets (cf. éléments surlignés en noir dans le TP3 ci-dessous).

3.	PE1	<p>Yes so now sit down + and look + Angela stand up can you come with me please? ++ and er Sid stand up can you come with me please? <en réponse à un élève qui voulait venir au tableau> later (PE1 place les 2 élèves à ses côtés face au groupe classe, Sid à sa droite et Angela à sa gauche) come with me so you see this is please listen (PE1 se touche les oreilles) and be very careful + right put your cards on the table + your cards on the table nothing in the hands just look and listen (PE1 se touche les yeux et les oreilles) sh so this is Angela + and this is Sid ++ yes? Angela is a girl ++ yes Sid is a boy ++ so we can say Angela is a girl now look at Angela SHE has got blue eyes (PE1 a le doigt pointé vers Angela) she has got blue eyes + now Sid is a boy + Listen (PE1 se touche une oreille) HE has got brown eyes +++ she has got blue eyes ++ he has got brown eyes (PE1 pointe chaque élève tour à tour) SHE has got long hair (PE1 touche les cheveux d'Angela) ++ he has got short hair ++ she has got brown hair ++ he has got brown hair +++ ok? Now listen Bob + once more + Angela is a girl Sid is a boy be careful (PE1 se touche les oreilles) SHE has got blue eyes + HE has got brown eyes + SHE has got long hair + HE has got brown hair + SHE has got brown hair + HE has got short hair + SHE HE SHE has got HE has got + SHE has got HE has got (Certains élèves commencent à répéter avec le professeur. PE1 désigne Angela puis Sid sans rien dire)</p>
----	-----	--

De plus, le tour de parole ci-dessus met clairement en évidence le fait que PE1 s'attache à créer des conditions propices à l'observation et à l'écoute. Lorsqu'elle introduit les pronoms personnels, elle insiste sur la posture que les élèves doivent adopter et rappelle plusieurs fois aux élèves qu'ils doivent rester le plus silencieux possible (cf. éléments surlignés en gris dans le TP3 ci-dessus). Ainsi, sur les 1095 caractères hors espace et croix utilisées pour marquer les pauses, 243, soit 22% du total, sont dédiés aux consignes qui indiquent aux élèves le comportement qu'ils doivent adopter. Par conséquent, grâce au temps qu'elle consacre pour installer une atmosphère de silence, PE1 met les élèves dans des conditions qui leur permettent de se concentrer sur les connaissances nouvelles, ce qui est, comme elle l'explique, indispensable lors de ces phases de travail.

« Oui, parce que je veux, en fait, cette atmosphère de silence + feutrée + où, en fait, parce que,

là, ce que je leur demande à eux comme exercice, enfin, comme compétence, c'est uniquement une compétence de compréhension orale + donc je veux qu'à aucun moment l'expression orale arrive pour perturber, quoi, à ce moment-là [...] ce à quoi, moi, je tiens tout le temps c'est d'abord qu'il y ait effectivement un + le silence pour qu'il y ait acquisition du lexique, quoi+[...] + là, c'est du lexique mais ça peut être aussi des structures + donc je veux absolument qu'il y ait du silence et que les élèves + saisissent le sens de ce qui se passe⁸⁸ »

Toutefois, l'obtention du silence et du niveau de concentration nécessaire est loin d'être acquise d'office les élèves étant, semble-t-il, habitués à produire différentes formes de répétition après le professeur. Ainsi, à peine PE1 a-t-elle prononcé le mot « head » pour la première fois que les élèves enchaînent en reprenant ce mot nouveau en cœur (TP4, ci-dessus).

Il semble donc qu'une forme de contrat de répétition fasse partie des habitus de la classe car à chaque fois que le professeur introduit un mot nouveau, elle doit intervenir pour signifier aux élèves qu'ils doivent rester silencieux (TP 5 ci-dessus et TP 39, 81 et 159 ci-dessous).

39.	PE1	Ok So hair head ok Now look Now look listen be quiet Eyes Teu teu Eyes Ears + Eyes ears Eyes no eyes ears Eyes ears Hair head eyes ears Now show show me Eyes ++ Sit up and ok No no I just said said to her sit up Ears + Eyes + Ears Hair+ Hair Head Ears Good Sid Ears Ears Eyes Ears Eyes Hair Head Ears Eyes Head Hair Now eyes
-----	-----	--

81.	PE1	Good so now +++ Look listen Nose Teu teu Nose Mouth Nose mouth Nose mouth Nose mouth Mouth nose Mouth nose Now you Ready?
-----	-----	---

159.	PE1	<...?> Sh! Listen One tooth Teu teu shh Two three four five teeth ok? One tooth five two teeth ok? One tooth many teeth ok? Tooth teeth ok? So can you repeat? Tooth
------	-----	--

Malgré l'emploi d'une variété de consignes simples signifiant aux élèves qu'ils ne doivent pas prendre la parole "look, listen, be quiet, sh", elle est souvent devancée par les élèves et doit les freiner « teu teu » à chaque nouvelle introduction. Pourtant elle affirme, lors de l'entretien d'auto-analyse, que les élèves sont habitués à garder le silence et à l'observer à chaque fois qu'elle introduit de nouveaux éléments de langue.

« Oui, oui, parce que c'est vrai que, moi, quand je me suis dis + y a quelques années et surtout quand j'ai démarré, j'avais envie que les enfants parlent, donc, effectivement, je présentais heu il fallait qu'ils répètent et puis heu, et puis au bout d'un moment, d'ailleurs, ils répétaient un petit peu n'importe quoi, et puis ils mélangeaient aussi les mots qu'ils avaient entendus enfin y avait pas de relation signifiant avec signifié + de bien établie comme ça. Donc, ben, je

⁸⁸ Cf. annexes, complément de l'entretien d'auto-analyse, TP 8, p. 105 et TP 49 et 51, pp.107-108.

me suis dis, il faut mieux prendre du temps mais qu'au moins ça, ce soit et puis, moi, c'est un contrat aussi que j'ai avec les élèves, hein + établi, quoi.[...] C'est-à-dire que le contrat que, c'est vrai que quand ils démarrent, mettons, les apprentissages en CE2, parce que souvent ils m'ont en CE2, quand même depuis le CE2, je leur dis clairement, je leur ai dit, vous ne parlerez pas tout de suite. [...] Voilà, donc ils le savent, ils savent que d'abord il faut prendre le temps de regarder, d'identifier, de comprendre, puis, après, on peut parler, quoi.⁸⁹ »

Ce travail d'observation et de mise en relation nécessitant un investissement cognitif important de la part des élèves, le professeur multiplie les techniques lui permettant de centrer et relancer constamment l'attention des élèves. Ainsi, PE1 utilise différentes techniques énonciatives pour capter l'attention des élèves. Elle fait volontairement varier le volume de sa voix ; elle chuchote, puis parle beaucoup plus fort pour re-mobiliser l'attention des élèves. Ceci est très net lors de la phase d'introduction des items lexicaux où elle introduit une rupture au milieu de l'activité en utilisant des techniques de répétition et de croissance progressive du volume sonore.

83.	PE1	Ready?
84.	Es	Yes!
85.	PE1	Ready? [ce mot est prononcé de plus en plus fort]
86.	Es	Yes !
87.	PE1	Ready?
88.	Es	Yes!! [Rires]

PE1 utilise ces variations de façon régulière et très réfléchie, comme elle l'explique lors de l'entretien d'auto-analyse :

« Alors, pourquoi je chuchote? Ben+ quand je chuchote c'est justement pour créer une rupture dans le fonctionnement de la séance ou de l'activité ++ et parce que le fait de chuchoter, ça baisse le plafond sonore+ de la classe, en général et du coup, les élèves sentent qu'il se passe quelque chose+ Ca sert à attirer leur attention [...] Et surtout quand je veux le silence, le fait que moi-même je baisse l'intensité on va dire du son qui est produit + du coup eux-mêmes ils savent que c'est + que c'est ce que je demande + que eux aussi ils soient silencieux et calmes⁹⁰ »

Outre ces techniques énonciatives, PE1 explique qu'elle cherche constamment à relancer l'intérêt des élèves soit en produisant des mimiques, des gestes ou en se servant de son regard et de toutes ses ressources paralinguistiques.

« Ce que je fais spécif., alors, + Je pense qu'il y a plusieurs choses, déjà un, c'est vrai que j'essaye d'exagérer toujours un peu la gestuelle et heu, quand je me vois là, heu... et parce que d'autres me l'ont dit aussi qui sont venus assister mettons à des séances, je crois qu'il y a aussi le regard que je pose sur les élèves.[...] C'est-à-dire j'essaye de ne pas rester, comment

⁸⁹ Cf. annexes, complément de l'entretien d'auto-analyse, TP 91, 93 et 95, p. 123.

⁹⁰ cf. annexes, complément de l'entretien d'auto-analyse, TP 4 et 6, p. 120.

dire, de marbre, quoi. C'est l'expression peut-être du visage, le regard, le fait d'être attentif à tous, de regarder tout le monde, heu..., je pense qu'il faut que les élèves sentent qu'on est attentif à eux, mais il faut aussi savoir, je crois, que, pour qu'ils soient attentifs, il faut aussi un peu les surprendre et ne pas avoir peur d'exagérer parce qu'en fait on voit bien que, du coup, ils regardent et puis même si parfois ça les amuse, il faut mieux ça que d'en avoir qui font, qui sont indifférents.⁹¹ »

Par ailleurs, les deux épisodes ci-dessus permettent de montrer que PE1 répètent les nouveaux éléments de langue à de très nombreuses reprises afin que les élèves mémorisent la forme phonique des nouveaux éléments et élucident leur signification en opérant des mises en relation pertinentes entre l'énoncé produit par le professeur, le signifiant, et l'objet visuel qui représente le signifié. Cependant, lors de l'introduction des items lexicaux, on constate que le mot « head » n'est illustré que par le fait le professeur met ses mains sur les côtés de son visage. Par conséquent, comme nous l'avons signalé dans l'analyse épistémique, on peut craindre que certains élèves attribuent au mot « head » la signification de « visage » et non pas celle de « tête ». Par ailleurs, dans le même épisode, le mot « hair » étant utilisé seul, comme tous les autres, sans être accompagné d'un élément syntaxique qui indiquerait que c'est un indénombrable, on peut également faire l'hypothèse que les élèves vont, en prenant appui sur les repères qu'ils se sont construits en français, l'assimiler immédiatement à un mot pluriel.

Enfin, une première observation des épisodes ci-dessus pourrait conduire à conclure que PE1 occupe l'essentiel de l'espace topogénétique lors de ces phases de travail. C'est en effet elle qui a la responsabilité d'introduire l'ensemble des nouveaux éléments de langue et qui prend en charge les premières répétitions. Toutefois, même si ces épisodes mettent clairement en lumière le fait que le rôle des élèves se limite, au moins au début, à observer et écouter le professeur, il ne faudrait pas oublier le travail cognitif de mise en relation qu'ils doivent effectuer au fur et à mesure que le professeur introduit et reprend les éléments nouveaux.

2.4.2 - *En collectif : « show me »*

La deuxième série d'épisodes vise à illustrer la façon dont le professeur vérifie que les élèves ont effectué une mise en relation correcte entre les nouveaux signifiants et les signifiés.

Ainsi, lors du premier épisode, le professeur produit le nom d'une des parties du visage nouvellement introduites et les élèves doivent exécuter un geste qui témoigne du fait qu'ils ont compris à quelle partie du visage le mot cité par PE1 fait référence.

⁹¹ cf. annexes, complément de l'entretien d'auto-analyse, TP 22 et 24, pp. 106-107.

39.	PE1	Ok So hair head ok Now look Now look listen be quiet Eyes Teu teu Eyes Ears + Eyes ears Eyes no eyes ears Eyes ears Hair head eyes ears Now show show me Eyes ++ Sit up and ok No no I just said said to her sit up Ears + Eyes + Ears Hair+ Hair Head Ears Good Sid Ears Ears Eyes Ears Eyes Hair Head Ears Eyes Head Hair Now eyes
-----	-----	--

D'une manière équivalente, lors de la phase d'introduction des nouveaux éléments syntaxiques, PE1 demande aux élèves, à deux reprises, de produire un mot isolé qui montre qu'ils ont bien fait le lien entre le pronom personnel « he » ou « she » et l'élève (TP 5-12) ou le personnage (TP 25-34) auquel il fait référence.

5.	PE1	Stop now listen and you're going to say Angela or Sid + SHE has got brown hair + is it Angela or Sid? + Michael?
6.	Michael	Angela
7.	PE1	Very good + HE has got short hair + er William
8.	William	Sid
9.	PE1	Now Sid ok ok ? (PE1 a légèrement bousculé Sid) He has got brown hair + Samantha?
10.	Samantha	Sid
11.	PE1	SHE has got long hair + Harry?
12.	Harry	Angela

25.	PE1	He has got long hair +++ Sid er not Sid Freddy listen to me HE has got long hair (PE1 vérifie la nature de la « flashcard » brandie par les élèves) so Michaël? HE has got long hair is it a boy or a girl? +++ Camilla? A boy or a girl?
26.	Camilla	A boy
27.	PE1	A boy ok He has got + a boy she has got blue eyes + she has got blue eyes ++ Linda?
28.	Linda	A boy er a girl
29.	PE1	A girl SHE has got + a girl He has got blue eyes Oliver?
30.	Oliver	A boy
31.	PE1	Ok HE a boy He has got a big nose + He has got a big nose Harry?
32.	Harry	A boy
33.	PE1	He has got a small mouth + Lucy?
34.	Lucy	A boy

Dans le premier extrait (TP 39), il convient de faire observer que la production collective d'un geste reste problématique à interpréter et ne garantit pas que tous les élèves aient bien effectué l'opération sous-jacente de mise en relation. Le geste produit peut être, dans certains cas, le résultat d'une simple imitation des gestes produits par d'autres élèves de la classe.

En revanche, dans les deuxième et troisième extraits, le recours à un questionnement individuel permet au professeur de vérifier plus précisément la mise en place effective de la relation attendue. Cependant, la production du prénom adéquat peut être également le fruit

d'une prise d'indice différente de celle attendue par le professeur. Ainsi, les réponses produites par William (TP 8) Harry (TP 12) ont peut-être été induites par la présence des adjectifs « short » et « long » puisque Angela a les cheveux longs alors que Sid a, lui, les cheveux courts. Cet écueil est, toutefois, évité lors du dernier épisode, puisque les deux flashcards utilisées représentent l'une comme l'autre un personnage masculin et féminin très schématisé et sont toutes les deux en noir et blanc. Seule une vague cravate et une jupe permettent de différencier le garçon et la fille, leur deux visages étant par ailleurs très similaires. Ainsi, par exemple, lorsque le professeur déclare « she has got blue eyes » (TP 27), l'identification du personnage féminin ne repose que sur l'utilisation du pronom personnel sujet « she ».

Une fois encore, il convient de faire remarquer que la façon dont est organisé le travail pendant ces phases de vérification a des conséquences sur la manière dont peut être perçue la partition topogénétique. En effet, puisque, à ce moment du travail, les élèves ne produisent pas ou ont une production très réduite, l'impression qui domine est que le professeur occupe l'essentiel de l'espace topogénétique. Cependant, cette conclusion ne doit pas être tirée de manière trop hâtive dans la mesure où, comme nous l'avons déjà signalé, les élèves ont un travail cognitif important à fournir. Ils doivent interpréter les énoncés produits par le professeur mais également ceux pris en charge par leurs pairs. Par conséquent, l'analyse de la partition topogénétique doit prendre en compte le type de compétences travaillées. En effet, à chaque fois que le travail du professeur vise le développement des compétences de compréhension des élèves, c'est lui, ou les documents qui lui servent d'appui, qui occupent l'essentiel de l'espace langagier. Par conséquent, dans le travail d'analyse, il paraît nécessaire de dissocier la place occupée par le langage de celle occupée par le travail cognitif nécessaire à la réalisation de la tâche afin de mesurer plus finement les parts respectives investies par le professeur et par les élèves.

2.4.3 - *En collectif : « Now you »*

La troisième série d'épisodes vise à mettre en évidence la façon dont PE1 organise les phases de répétition qui prennent des formes variées dans les deux phases analysées puisqu'elle a recours, tour à tour, à des répétitions collectives, individuelles ou par petits groupes.

Le premier extrait montre comment PE1 organise les répétitions par petits groupes (TP 25 – 38) et le deuxième les répétitions collectives (TP 65 – 80).

25.	PE1	Now the six of you Hair
26.	Es	Hair
27.	PE1	Head
28.	Es	Head
29.	PE1	The six of you Hair
30.	Es	Hair
31.	PE1	Head
32.	ES	Head
33.	PE1	Hair
34.	Es	Hair
35.	PE1	Head
36.	Es	Head
37.	PE1	Head
38.	Es	Head

65.	PE1	Good perfect So now you Eyes
66.	Es	Eyes
67.	PE1	Be careful there's no "h" Eyes
68.	Es	Eyes
69.	PE1	Ears
70.	Es	Ears
71.	PE1	You now You are tired! Yes! Eyes
72.	Es	Eyes
73.	PE1	Oh you too Oliver Eyes
74.	Es	Eyes
75.	PE1	Ears
76.	Es	Ears
77.	PE1	Eyes
78.	Es	Eyes
79.	PE1	Ears
80.	Es	Ears

Comme le montrent les deux épisodes ci-dessus, PE1 n'hésite pas à faire répéter assez longuement les élèves afin de leur permettre d'acquérir d'emblée la prononciation des mots nouveaux. Il convient d'ailleurs de signaler ici que PE1 a très peu recours à la répétition lors de la phase d'introduction des éléments syntaxes, ceux-ci se limitant aux deux pronoms personnels sujets « he » et « she ».

Toutefois, malgré le temps dédié à la répétition collective ou par groupes on note que les élèves ont des difficultés à produire certains mots nouveaux. Lorsque ceci se produit, PE1 passe alors à une répétition individuelle des mots afin de mieux percevoir et rectifier les écarts de prononciation (TP 117-120).

117.	PE1	Mickaël
118.	Mickaël	<mouth?>
119.	PE1	Mouth
120.	Mickaël	Mouth

D'une manière semblable, lors de cette même phase de travail, elle intervient à plusieurs reprises pour rectifier la prononciation erronée de phonèmes plus délicats à maîtriser par des francophones (ex : le « h » TP 20-21 et TP 66-67, le « s » TP 46 et 48 et le « th » TP 92-93 et TP 120 à 124).

2.4.4 - *En collectif* : « *what do you say about Mary ?* »

La dernière série d'épisodes permet d'illustrer la façon dont PE1 amène les élèves à produire, à partir d'actions non langagières, les nouveaux éléments de langue.

Le premier extrait montre qu'il suffit à PE1 de toucher une des parties de son visage pour que les élèves produisent le mot nouveau attendu.

45.	PE1	Ah Samantha (<i>PE1 se touche les yeux</i>)
46.	Samantha	Eye
47.	PE1	Sh sh Samantha
48.	Samantha	Eye
49.	PE1	Eyes [le professeur insiste sur la prononciation du s] two (<i>PE1 se touche les oreilles</i>) Lucy !
50.	Lucy	Ears <....?>
51.	PE1	(<i>PE1 soulève deux touffes de ses cheveux</i>) Tina
52.	Tina	Hair
53.	PE1	Hair good (<i>PE1 met les mains sur les deux côtés de son visage</i>) Harry?
54.	Harry	Head <....?>
55.	PE1	Lucy? ++ (<i>PE1 se touche les oreilles</i>) Tina Linda sorry
56.	Linda	Ears
57.	PE1	Ears good

De la même manière, à la fin de la phase d'introduction des nouveaux éléments syntaxiques, PE1 se sert de fonds de visage affichés au tableau pour faire produire aux élèves des énoncés plus complexes qui mettent en jeu, à la fois, les deux pronoms personnels sujets et les items lexicaux introduits lors des deux premières séances.

61.	PE1	Very good (<i>PE1 colle une bande de papier sur le fond du visage de Mary</i>) What do you say about Mary now ? What do you say about Mary? + Oliver?
62.	Oliver	She <brown?> eyes
63.	PE1	She ?
64.	Bob	She has got
65.	Oliver	She has got (<i>Plusieurs élèves parlent ensemble</i>)
66.	PE1	No sh sorry I don't understand I don't hear repeat
67.	Bob	She has got blue eyes
68.	PE1	Good that's better (<i>PE1 ajoute une bande de papier à un des fonds puis pointe cette bande</i>) + Jenny
69.	Jenny	He has got small nose
70.	PE1	A <prononcé tout bas>

71.	Jenny	A small nose
72.	PE1	(<i>PE1 ajoute une bande de papier à un des fonds puis pointe cette bande</i>) + Michael
73.	Michael	Sha has got small
74.	PE1	A
75.	Michael	A small mouth
76.	PE1	Very good she has got a small mouth that's very good (<i>PE1 ajoute une bande de papier à un des fonds puis pointe cette bande</i>) ++ ok ? Caroline ?
77.	Caroline	He has got a big mouth
78.	PE1	Good + He has got a big mouth + and (<i>PE1 ajoute une bande de papier à un des fonds puis pointe cette bande</i>) + this one come on ! (<i>PE1 fait des gestes pour encourager les élèves à s'exprimer davantage</i>) Samantha ?
79.	Samantha	She has got a big nose
80.	PE1	Ok very good she has got a big nose + and the last one ++ and the last one stop Freddy !(<i>PE1 ajoute une bande de papier à un des fonds puis pointe cette bande</i>) Freddy?
81.	Freddy	She has got brown eyes

Comme le montrent les deux extraits ci-dessus, les objets servent de déclencheur, les élèves ayant à leur charge de produire les énoncés attendus sans modèle immédiat. Restent de la responsabilité du professeur la désignation des élèves, la validation des productions (ex : « good » TP 53 ou « very good » TP 76, 80), la correction des énoncés erronés (TP 49 et 70) et, enfin, la diffusion par reprise des énoncés corrects (TP 76, 78, 80).

A l'occasion de l'analyse du dernier extrait, on note que la production des pronoms « he » et « she » ne pose en général aucun problème. Seul Michael (TP 73) semble ne pas produire la prononciation attendue du pronom « she » sans que d'ailleurs le professeur ne le reprenne. D'autre part, on remarque également que la production du bloc syntaxique « he/she + has got » est également bonne. Ainsi, seul Oliver (TP 62) ne produit pas spontanément l'expression verbale « has got ».

En revanche, on constate que les élèves commettent des erreurs récurrentes liées à l'emploi du déterminant « a » (TP 67, 69-71, 73-75). Toutefois, le dernier tour de parole montre que Freddy produit sans erreur aucune le dernier énoncé et notamment le mot « eyes » que plusieurs élèves avaient eu des difficultés à prononcer correctement dans une étape préalable du travail (TP 48-50).

48.	Camilla	He has got blue [eiz]
49.	PE1	Eyes
50.	Camilla	Eyes

Ainsi, comme plusieurs de ses camarades, Camilla (TP 48) prononce le mot « eyes » /eiz/

alors que ce dernier doit être prononcé /aiz/. Cette erreur n'est pas aisée à expliquer car *a priori* les élèves n'ont jamais vu ce mot sous sa forme écrite. Elle perdurera tout au long de la séquence observée malgré le soin pris par PE1 pour tenter de fixer correctement la prononciation de ce mot (cf. phase 1, TP 150 – 156).

150.	Es	Mouth Hair head nose mouth ears [air]
151.	PE1	Eyes
152.	Es	Eyes
153.	PE1	Eyes
154.	Es	Eyes
155.	PE1	Eyes
156.	Es	Eyes

D'ailleurs, PE1, lors de l'entretien post, fait elle-même remarquer que les élèves ont eu des difficultés à prononcer correctement le mot « eye » :

« oui oui oui, heu..., ce qui avait bien marché, alors, dans la première séance, c'était avec les paniers et, et..et...si, la première séance, je pense, que tout ce qui était introduction du lexique ça, il y avait pas eu de problème, ça avait bien... Ça avait bien fonctionné, heu., mais, je remarque quand même que ça il va falloir que j'y sois vigilante, y a toujours quand même des erreurs avec le fameux "eye ",[...] Oui et ça, je vais sûrement au cours de la séquence qui vient là, faire justement un travail de phonologie, sur, heu, reconnaître des mots dans lesquels on entend le même /ai/ ...⁹² »

Toutefois, malgré les quelques erreurs qui perdurent, il semble que la plupart des élèves aient clairement appréhendé la signification des éléments introduits lors de ces phases de travail même si, comme l'explique PE1 au début de l'entretien post, tout un travail « d'installation » reste à faire.

« Disons que dans l'ensemble je suis assez satisfaite dans la mesure où mes objectifs qui étaient des objectifs, disons d'apprentissages lexicaux et de mise en place de certaines structures, notamment le "he " et le " she ", qui étaient vraiment nouveaux, avec le " has got ", disons, je pense, même si ce n'est pas bien en place définitivement pour tout le monde, mais, je... D'après ce que j'ai vu aujourd'hui donc, chez quand même bien des élèves il y a déjà un réflexe de " he " et de " she " et de " has ", je sais que ça, c'est à continuer bien sûr, c'est pas terminé aujourd'hui, donc, dans la deuxième séquence, je vais toujours parler des parties du corps mais cette fois-ci les autres parties, ben les parties du corps pas uniquement le visage, je vais donc remettre des situations dans lesquelles les enfants vont avoir à nouveau à employer ces structures de façon à les fixer davantage. Mais je peux dire que, heu..., il y a eu une compréhension chez eux du "he" et du "she", à qui on s'adresse, alors je le verrai sans doute mieux aussi au début de séance prochaine quand je vais faire le point sur le travail qu'ils ont à faire aujourd'hui, hein que j'ai donné de façon à relever les mots qui permettent de savoir si on décrit le garçon ou si on décrit le fille, donc là ça va être un point en français, mais cela va me permettre de mettre en avant, enfin, de savoir exactement est-ce qu'il... est-ce que pour eux ça y est le " he " et le " she " c'est bien le pronom personnel déterminant le sexe on va dire de

⁹² Cf. annexes, entretien post, TP 26 et 31, p.84.

la personne et puis, heu, hier encore ce qui est normal des “ have ” qui viennent à la place des “ has ”, mais j'ai remarqué qu'il y avait des autres corrections faites par les élèves eux-mêmes, c'est-à-dire les autres élèves qui corrigent ceux qui se trompent, bon ça c'est un bon réflexe et puis c'est aussi à, à encourager et donc normalement, au bout de, à la fin de la deuxième séquence je pense que cela va être installé quand même chez à peu près tout le monde, quoi.⁹³»

2.5- Le travail du professeur et l'activité conjointe professeur-élèves

2.5.1 - L'installation des conditions d'apprentissage : la constitution d'un rapport au milieu

Comme nous l'avons montré lors de l'analyse de la première série d'épisodes, PE1 utilise une variété très importante de techniques pour capter l'attention des élèves et installer des conditions propices aux apprentissages visés. Parmi ces techniques, il convient de signaler les techniques d'énonciation et de monstration qu'elle mobilise, celles-ci étant caractéristiques de la pratique de PE1 lors des phases d'introduction de nouveaux éléments de langue.

Par ailleurs, les éléments surlignés en gris dans le tour de parole ci-dessous montre que PE1 utilise des consignes simples et courtes pour indiquer aux élèves ce qu'elle attend d'eux, soit de regarder et d'écouter attentivement « look / you see / please listen / be very careful / just look and listen ». De plus, on note qu'elle accompagne ses consignes verbales de gestes de pointage qui lui permettent de mettre ces dernières en relief. On remarque, par exemple, qu'elle se touche régulièrement les yeux et les oreilles pour bien faire comprendre aux élèves qu'ils doivent se concentrer sur les éléments visuels et auditifs de la situation qu'elle va mettre en place.

3.	PE1	Yes so now sit down + and look + Angela stand up can you come with me please? ++ and er Sid stand up can you come with me please? <en réponse à un élève qui voulait venir au tableau> later (PE1 place les 2 élèves à ses côtés face au groupe classe, Sid à sa droite et Angela à sa gauche) come with me so you see this is please listen (PE1 se touche les oreilles) and be very careful + right put your cards on the table + your cards on the table nothing in the hands just look and listen (PE1 se touche les yeux et les oreilles) sh so this is Angela + and this is Sid ++ yes? Angela is a girl ++ yes Sid is a boy ++ so we can say Angela is a girl now look at Angela SHE has got blue eyes (PE1 a le doigt pointé vers Angela) she has got blue eyes + now Sid is a boy + Listen (PE1 se touche une oreille) HE has got brown eyes +++ she has got blue eyes ++ he has got brown eyes (PE1 pointe chaque élève tour à tour) SHE has got long hair (PE1 touche les cheveux d'Angela) ++ he
----	-----	---

⁹³ Cf. annexes, entretien post séquence, TP 2, p.83.

	<p>has got short hair ++ she has got brown hair ++ he has got brown hair +++ ok? Now listen Bob + once more + Angela is a girl Sid is a boy be careful (<i>PE1 se touche les oreilles</i>) SHE has got blue eyes + HE has got brown eyes + SHE has got long hair + HE has got brown hair + SHE has got brown hair + HE has got short hair + SHE HE SHE has got HE has got + SHE has got HE has got (<i>Certains élèves commencent à répéter avec le professeur. PE1 désigne Angela puis Sid sans rien dire</i>)</p>
--	---

Enfin, on note que PE1 précise aux élèves qu'ils ne doivent plus rien avoir dans les mains « put your cards on the table + your cards on the table nothing in the hands » afin que rien ne vienne perturber l'attention nécessaire au travail sur les nouvelles connaissances. On observe d'ailleurs que plus le tour de parole avance et moins nombreuses sont les consignes verbales que le professeur utilise afin de laisser entièrement la place aux nouveaux éléments de langue. On constate, d'autre part, que ces derniers sont prononcés avec de plus en plus d'insistance, PE1 utilisant un accent de plus en plus marqué à chaque fois qu'elle prononce un des deux pronoms personnels. De plus, on note que les énoncés qu'elle utilise se réduisent de plus en plus pour se centrer principalement sur les pronoms « he » et « she » et l'expression verbale « has got ».

Pour conclure, on peut donc dire que, grâce aux différentes techniques utilisées par PE1, on assiste à une focalisation de plus en plus resserrée sur les objets qui constituent le milieu.

2.5.2 - L'organisation du travail sur les connaissances

Ce qui frappe quand on analyse le milieu mis en place par PE1 c'est le nombre très important d'occurrences des mots nouveaux. Ainsi, le mot « head » est prononcé 45 fois au cours de l'épisode, « hair » 44 fois, « eyes » 39 fois, « ears » 30 fois, « nose » 21 fois, « mouth » 30 fois, « tooth » 11 fois et teeth 8 fois. On note que le nombre d'occurrences va décroissant avec un pic pour mouth car c'est un mot qui présente plusieurs difficultés au niveau de la prononciation - la diphtongue /aʊ/ et le th /θ/ ne sont pas aisés à produire - et que le nombre d'occurrences est nettement plus faible pour les deux derniers mots qui d'ailleurs sont très peu utilisés dans la séquence.

La présence prépondérante des nouveaux éléments de langue est également notable lors de l'épisode au cours duquel PE1 introduit les deux pronoms personnels « he » et « she ». Ainsi, le pronom « he » est prononcé 35 fois au cours de l'épisode et le pronom « she » 36 fois, équilibre quasi parfait entre ces deux mots qui montre avec quel degré de précision PE1 orchestre la présence des objets nouveaux dans le milieu.

Le milieu constitué par PE1 est donc très circonscrit et constitué d'un nombre d'objets

volontairement limités, ce qui a pour effet de mettre nettement en évidence les nouveaux éléments de langue. Ces nouveaux éléments ne sont pas en concurrence avec d'autres mots, ce qui peut être à la fois bénéfique et défavorable aux apprentissages. En effet ces mots nouveaux ne sont pas, à ce moment de l'apprentissage, mis en relation avec des éléments du système linguistique déjà connus des élèves. Cependant, cette mise en relation est effectuée très rapidement dans la suite de la séance.

2.5.3 - La gestion du temps et de l'espace didactique

a) La gestion du temps didactique

PE1 choisit de faire entrer très progressivement les connaissances dans le milieu, ce qui correspond, une fois encore, à une manière caractéristique de sa pratique. En effet, celle-ci estime que le temps joue un rôle déterminant dans la façon dont les élèves s'approprient les connaissances nouvelles.

« Je pense qu'il faut prendre le temps + d'introduire tout ce qui est nouveau, lexique comme structures, heu + pour une bonne raison c'est qu'il faut réussir à les fixer dès la 1^{ère} séance de façon à ne plus avoir qu'à s'entraîner après et à les réactiver ++ parce que justement, le but c'est quand même de ne pas refaire un nouvel apprentissage à chaque séance +[...] je pense que + parce que j'en ai parlé un petit peu avec les élèves aussi quelquefois + mais le fait justement d'y aller très progressivement dans l'apprentissage du lexique + c'est-à-dire que pour eux + ils ont 2 mots + on fait des petites activités comme ça pour s'en souvenir + on ajoute 2 mots, donc, en fait, y a toujours quelque chose de nouveau qui arrive + malgré tout pour eux + et on sait que les élèves sont quand même friands d'apprendre des choses nouvelles +++ et je crois qu'à partir de là + et, bien heu.. ++ et bien, le temps, le temps même est nécessaire en tous les cas pour que les enfants vraiment s'imprègnent de tout ce qui est nouveau.⁹⁴ »

Cette gestion progressive de l'introduction des connaissances trouve un écho dans la façon dont PE1 organise la production langagière des élèves. Ainsi, de nombreux tours de parole se limitent, au début des deux épisodes, à la production de mots isolés, la production d'énoncés complets étant retardée voire inexistante. Dans la première phase, ceci est dû à la nature même des connaissances visées alors que, dans la seconde, ceci tient davantage aux choix didactiques opérés par PE1, soit à sa volonté de retarder la production par les élèves des connaissances nouvelles. Par conséquent, même dans la phase qui vise l'appropriation de connaissances syntaxiques, les élèves ne produisent que huit énoncés complets (4 construits avec « he » et 4 construits avec « she »), et ce uniquement vers la fin de la phase de travail (TP 54–81).

Une impression contrastée se dégage du fait que de nombreux énoncés réduits à des mots

⁹⁴ Cf. annexes, complément de l'entretien d'auto-analyse, TP 73 et 75, p. 122.

isolés s'enchaînent pendant plusieurs tours de parole (TP 21-29). D'un côté le temps didactique semble piétiner alors que, de l'autre, un effet de rapidité se dégage de l'alternance entre les tours de parole pris en charge par PE1 et ceux pris en charge par les élèves.

30.	Es	Hair
31.	PE1	Head
32.	Es	Head
33.	PE1	Hair
34.	Es	Hair
35.	PE1	Head
36.	Es	Head
37.	PE1	Head
38.	Es	Head

Toutefois, malgré ce grand nombre de répétitions, il semble que les choix didactiques opérés par PE1 parviennent à maintenir l'attention des élèves qui sont amenés à produire les connaissances nouvelles uniquement dans un second temps. Le fait de différer la prise de parole et la production des connaissances par les élèves est fondé sur des convictions acquises au fil des années dont PE1 fait état lors des différents entretiens.

« Voilà, voilà. Parce que j'ai été comme tout monde, hein, au début je les faisais parler assez vite, quoi.[..] Parce qu'on a envie que les élèves parlent, et puis on se rend compte que, quand on les fait parler un peu trop vite, déjà il y a souvent des confusions au niveau du sens et puis ensuite il y a une mauvaise reproduction, quoi.[..] Voilà. Donc, je crois qu'il vaut mieux passer du temps quand même à les faire écouter, à les exposer, et puis après ils sont d'autant plus à l'aise pour s'exprimer, quoi.⁹⁵ »

« ça je te l'ai déjà dit ça. Et les années passant, heu... et bien, en fait, je les fais parler, ils parlent tout le temps, mais quand, si tu veux, quand c'est quelque chose de nouveau, des choses nouvelles, je veux dire, ben, ça, c'est vraiment quelque chose de fondamental, c'est d'abord écouter.⁹⁶ »

b) *La gestion de l'espace didactique*

L'analyse des deux phases d'introduction des nouveaux éléments de langue met en évidence le fait que PE1 privilégie un type de format de communication basé sur une alternance entre des tours de parole pris en charge par le professeur et ceux pris en charge par les élèves. Ainsi, dans les deux phases analysées, on note un équilibre presque parfait puisque, dans la première phase, le professeur est à l'initiative de 85 tours de parole pour 86 au crédit des élèves et, dans la seconde, elle prend en charge exactement le même nombre de tours de parole que les élèves.

⁹⁵ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 60, 62 et 66, p.68.

⁹⁶ Cf. annexes, entretien post séquence, TP 599, p. 101.

Par ailleurs, quand on analyse la façon dont la parole se répartit dans la classe, on note que PE1 sollicite presque tous les élèves. Ainsi, dans les deux phases, quinze élèves sur dix-huit prennent la parole. Dans la première phase, les élèves qui n'interviennent pas individuellement sont William, Freddy et Sarah et, dans la deuxième, Angela, Agatha et Sarah à nouveau. Par conséquent, seule une élève, qui obtiendra d'excellents résultats à l'évaluation de fin de séquence, n'est pas sollicitée individuellement. Ceci montre que PE1 assure une bonne distribution de la parole qui permet à l'ensemble des élèves d'investir l'espace topogénétique que le professeur leur attribue.

D'autre part, comme nous l'avons montré dans les synopsis détaillés de chaque phase, les places occupées par les élèves varient au fil de l'activité. Plus le temps didactique avance, plus le professeur se met en retrait. En effet, alors que c'est PE1 qui semble occuper l'essentiel de l'espace topogénétique au début des deux phases de travail puisque c'est elle qui introduit les mots nouveaux et les répète à de très nombreuses reprises, elle s'efface progressivement pour se cantonner, *in fine*, à la production de gestes qui servent à déclencher les productions langagières des élèves.

Toutefois, même si les élèves sont amenés, dans un second temps, à répéter et produire les connaissances nouvelles, le nombre d'occurrences est logiquement plus important du côté du professeur, comme le montrent les deux tableaux⁹⁷ ci-dessous :

Mots	Total	PE1		Elèves	
Head	45	32	71%	13	29%
Hair	44	30	68%	14	32%
Eyes	39	28	72%	11	28%
Ears	30	22	73%	8	27%
Nose	21	15	71%	6	29%
Mouth	30	16	53%	14	47%
Tooth	11	8	73%	3	27%
Teeth	8	6	75%	2	25%

Pronoms	Total	PE1		Elèves	
He	35	29	83%	6	17%
She	36	27	75%	9	25%

Ainsi, dans les deux phases analysées, les trois quarts des occurrences, voire plus dans le cas de « he », sont produits par PE1. Seul le mot « mouth » est produit pratiquement aussi souvent par les élèves que par le professeur, ce qui s'explique sans doute par les difficultés de prononciation que nous avons déjà soulignées. Cette répartition n'est pas le fruit du hasard mais correspond à une volonté affirmée de PE1 d'exposer les élèves de façon importante aux

⁹⁷ Pour élaborer ces tableaux, nous avons pris en compte la totalité des tours de parole qui constitue chaque phase de travail (cf. annexes, transcripts des phases deux phases d'introduction des nouveaux éléments de langue, pp. 38-41 et pp. 42-44.)

mots nouveaux avant de leur demander de les produire eux-mêmes.

« En tout cas, moi, je ne les fais jamais parler très vite parce que je me suis aperçue avec l'expérience, au début je les faisais parler vite, et je me suis aperçue avec l'expérience que, un, souvent, bien, que la prononciation déjà, elle est erronée parce qu'ils n'ont pas eu le temps de bien entendre et de bien s'approprier les mots et puis, deuxièmement, au niveau de la mémoire, en fait, + beaucoup moins bien, quoi.[...] Ils ne mémorisent que quand vraiment ils ont mis le sens, quand ils ont heu... ben, quand derrière le mot ils savent ce que ça représente, quoi.[...] y a quelques années et surtout quand j'ai démarré, j'avais envie que les enfants parlent, donc, effectivement, je présentais heu il fallait qu'ils répètent et puis heu, et puis au bout d'un moment, d'ailleurs, ils répétaient un petit peu n'importe quoi, et puis ils mélangeaient aussi les mots qu'ils avaient entendus enfin y avait pas de relation signifiant avec signifié + de bien établie comme ça. Donc, ben, je me suis dit, il vaut mieux prendre du temps mais qu'au moins ça, ce soit et puis, moi, c'est un contrat aussi que j'ai avec les élèves, hein + établi, quoi.⁹⁸ »

Pour conclure, on note donc que PE1 occupe majoritairement une position haute dans ces deux phases de travail. Toutefois, il nous paraît nécessaire de rappeler ici que c'est, d'une part, sans doute inévitable puisque c'est elle qui détient les connaissances à faire acquérir aux élèves et que, d'autre part, cette position est tout à fait provisoire, comme le montrent les activités qui succèdent à ces deux phases de travail.

2.5.4 - Les formes de contrats didactiques

Les deux phases analysées permettent d'identifier assez aisément les quatre types de contrats qui règlent le système d'attentes entre PE1 et ses élèves. Ces contrats s'enchaînent selon un schéma pratiquement identique dans la phase dédiée à l'introduction des items lexicaux ainsi que dans celle consacrée au travail sur les nouveaux éléments syntaxiques.

Le premier est un contrat d'observation et de mise en relation du signifiant avec le signifié. Dans ce contrat, le professeur produit un énoncé inconnu des élèves, mot isolé ou énoncé complet, qu'il illustre par un geste, une mimique, un document iconographique. L'élève a à sa charge la mémorisation de la forme phonique de l'énoncé et l'élucidation de sa signification, fruit d'une mise en relation pertinente entre l'énoncé produit par le professeur, le signifiant, et l'objet visuel qui représente le signifié.

Le deuxième contrat est un contrat d'exécution verbale ou non verbale, l'action produite devant témoigner d'une mise en relation correcte du signifiant et du signifié. Dans ce contrat, le professeur produit le nom d'un objet ou le montre et les élèves doivent exécuter un geste ou produire un mot isolé qui atteste du fait qu'ils ont bien identifié l'objet auquel le signifiant fait référence.

Le troisième type de contrat est un contrat de répétitions qui prennent des formes variées dans

⁹⁸ Cf. annexes, complément de l'entretien d'auto-analyse, TP 79, 81 et 91, p. 109.

les deux phases analysées. Cependant, on observe que la présence de cette forme de contrat est très largement dépendante du type de connaissances travaillées. Ainsi, alors que le contrat de répétition est très présent lors de la phase d'introduction des items lexicaux car elle vise, entre autres, la mise en place phonologique de huit mots nouveaux, il est quasiment absent de la phase d'introduction des éléments syntaxiques.

Le dernier contrat peut, quant à lui, être qualifié de contrat de production guidée provoquée par un geste de pointage. Dans ce contrat, le professeur désigne un « objet » qui existe dans la classe (une partie de son visage) ou qu'elle compose pour l'occasion (les bandes de papier fixées sur les fonds de visage), puis incite les élèves à produire un mot ou un énoncé correspondant à l'objet désigné.

La présence importante des contrats de répétition et de production guidée dans les deux phases d'introduction des nouveaux éléments de langue nous conduit à les rapprocher d'un type de contrat parent du contrat de conditionnement qui peut, sous certaines conditions, avoir pour effet d'amener les élèves à produire des énoncés réflexes inadaptés (TP 52).

51.	PE1	Yes good he has got blue eyes + now this is Ann (<i>PE1 pointe un autre fond de visage</i>) Ann is a...
52.	Elèves	She
53.	PE1	It's a girl yes (<i>PE1 sourit, quelques rires fusent</i>) is a girl good (<i>PE1 colle une bande de papier sur le fond du visage</i>) and what do you say about Ann ? what do you say about Ann ? Julie?

Ainsi, au tour de parole 52, les élèves produisent le pronom personnel « she » alors que le professeur attendait d'eux qu'ils complètent son énoncé par le mot « girl ». Toutefois, malgré cet incident, il ne faut pas oublier que ces formes de contrat ne représentent qu'une étape du travail mené par PE1. En effet, il semble que la mise en place de nouvelles connaissances, tant au niveau phonologique que syntaxique, requiert le recours à une forme de systématisation préparatoire à la mobilisation spontanée des nouvelles connaissances dans des situations de production langagière plus autonome.

Pour conclure, il convient de signaler que la façon dont PE1 organise les différentes étapes du travail est caractéristique de sa pratique qui se fonde en partie sur une maîtrise contrôlée de la progression des apprentissages. Ainsi, elle retarde le moment où les élèves sont amenés à produire eux-mêmes les connaissances nouvelles et prend délibérément le temps d'exposer les élèves aux nouveaux éléments de langue. De plus, elle circonscrit le milieu de manière à ce

que les nouveaux éléments de langue soient facilement identifiables par les élèves. Ce choix didactique a des conséquences sur le nombre d'objets qui constituent le milieu qui semble restreint mais très dense en connaissances nouvelles.

Enfin, l'analyse de la partition topogénétique pourrait, à première vue, laisser penser que le professeur prend en charge une part importante du travail. Cependant, elle ne doit pas se limiter à évaluer la façon dont le professeur et les élèves occupent l'espace de communication verbale. En effet, la seule communication langagière ne saurait rendre compte du processus général de communication et donc du poids respectif des co-énonciateurs. De plus, même si le langage occupe une place prépondérante dans toute situation didactique, la complexité des phénomènes en jeu impose d'analyser la partition topogénétique en tenant compte de l'ensemble des activités susceptibles de se produire. Par conséquent, l'analyse doit porter sur l'ensemble des activités produites par le professeur et les élèves sans oublier celles qui correspondent à des opérations cognitives sous-jacentes.

3 - Introduction des nouveaux éléments de langues : Etude de PE2

3.1- Contextualisation de la pratique

3.1.1 - *L'introduction des éléments de langue dans la pratique de PE2*

PE2 introduit de nouveaux éléments de langue tout au long de la séquence⁹⁹ et ce jusqu'à la cinquième et dernière séance. Cependant, conformément à ce qu'il déclare, l'essentiel des nouveaux items lexicaux est introduit dès la première séance.

« La 1^{ère} séance, c'est vocabulaire uniquement. Comme c'est un vocabulaire nouveau pour eux normalement, c'est heu... je mets pas de structures. Je mets juste des choses qu'ils connaissent déjà par rapport à d'autres séances, « What number is it ? How many ? », des choses comme ça. [...] « What colour is it ? » mais je mets pas, j'introduis pas la structure¹⁰⁰. »

Quant à l'introduction des éléments syntaxiques, elle se répartit sur les séances 2 et 3, ce qui correspond à une pratique régulière de PE2.

« Oui, l'avancement, l'avancement de la séquence, c'est comme ça que ça fonctionne régulièrement avec moi. En général, je commence par le vocabulaire, ensuite la phrase affirmative, éventuellement la phrase négative, ensuite la question.¹⁰¹ »

3.1.2 - *Description générale des phases d'introduction mises en œuvre par PE2*

La séquence a pour objectif fonctionnel d'apprendre aux élèves à décrire les vêtements qu'ils possèdent. Cependant, avant d'entrer dans le détail des contenus linguistiques, il faut noter que la définition précise des objectifs de la séquence n'a pas été faite d'emblée par PE2¹⁰². Ainsi, lors de l'entretien ante séquence, qui s'est déroulé le vendredi précédant la mise en œuvre de la première séance qui a eu lieu le lundi suivant, PE2 a fait état des questions qu'il se posait quant au choix des objectifs. A ce moment-là, il ne savait toujours pas s'il allait centrer le travail uniquement sur les première et deuxième personnes du singulier de l'expression verbale « have got » ou s'il allait également introduire la troisième personne du singulier associée aux pronoms personnels masculin et féminin « he » et « she ».

« Sur cette année là-dessus, avec moi, ils n'ont rien vu. Mais, je suppose quand même que

⁹⁹ Pour mémoire, nous rappelons ici que les 5 séances constitutives de la séquence observée se sont déroulées successivement du lundi 19 janvier au jeudi 5 février 2004.

¹⁰⁰ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 58 et 60, p.181.

¹⁰¹ Cf. annexes, entretien post séquence, TP 390, p. 210.

¹⁰² Contrairement à ses collègues, PE2 n'a pas fourni au chercheur le descriptif de sa séquence préalablement à l'entretien ante. Il lui a uniquement fourni la fiche de préparation de sa première séance le jour même de l'entretien ante.

l'année dernière, s'ils ont fait « I Spy », heu...bon, heu, j'ai pas... je pourrai piocher, mais heu... regarder mais, je pense qu'ils ont certainement vu « I've got ». [...] je me demande si je ne peux pas heu... passer directement à l'étape, enfin à la 3^{ème} personne du singulier, quoi ! Je sais pas trop.¹⁰³ »

Les hésitations de PE2 tiennent, en fait, à plusieurs choses. D'un côté, il a le sentiment que les élèves connaissent déjà « have got » même s'il n'a pas retravaillé cette expression avec eux. Par conséquent, il a peur que les contenus linguistiques soient insuffisants s'il cantonne le travail aux première et deuxième personnes du singulier. D'un autre côté, il craint que les contenus soient trop denses s'il introduit l'ensemble de la conjugaison au singulier ainsi que les pronoms personnels « he » et « she ». Dans l'entretien ante séquence, il déclare à trois reprises « ça fait beaucoup » (TP 285, 289 et 303) lorsque cette éventualité est abordée.

Les hésitations de PE2 peuvent s'expliquer, en partie, par l'interprétation que ce dernier fait du « contrat expérimental¹⁰⁴ » qui le lie au chercheur. Ainsi, dès que sont abordés les contenus linguistiques de la séquence, PE2 se place, d'une certaine façon, dans une relation de dépendance par rapport au chercheur, attendant que ce dernier fixe avec lui les contenus à travailler.

« Heu... autrement, qu'est-ce que je voulais ... oui, donc, sur la séance de ... sur la séquence qui vient, j'espère que je ne me suis pas trompé, donc, description? [...] Mais, j'ai utilisé comme heu... en fait, je pensais utiliser comme vocabulaire les vêtements. [...] je sais pas si heu.. si, est-ce que tu veux qu'on commence par « I've got » ou est-ce qu'on va directement vers « he's got » ou « she's got »?¹⁰⁵ »

Bien que PE2 attende du chercheur des conseils quant aux choix à opérer, ce dernier ne répondra pas à sa demande. C'est donc PE2 qui, de lui-même, limitera les objectifs linguistiques de la séquence aux première et deuxième personnes du singulier de l'expression « have got ».

Le tableau ci-dessous montre, chronologiquement, comment se répartit l'ensemble des connaissances linguistiques mobilisées au fil des séances. Par souci de lisibilité, les éléments de langue mobilisés pendant les phases introductives des séances, qui constituent des rituels, n'apparaissent pas dans le tableau.

¹⁰³ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 50 et 56, p.181.

¹⁰⁴ Cette notion a été introduite par Schubauer-Leoni, M.-L. dans sa thèse en 1988 : *Maître-élève-savoir : analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

¹⁰⁵ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 44, 46 et 48, p.181.

Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
<p><u>Désigner:</u></p> <p>Lexique: 6 noms de vêtements : a cap, a dress, a pair of shoes, a pair of socks, a shirt, a jacket¹⁰⁶</p> <p><u>Décrire:</u></p> <p>Structures (Prof): What colour is the...? A blue dress What is the first letter of this word?</p> <p><u>Désigner et décrire:</u></p> <p>Structures (Prof): What is number two/ three/etc.? What colour? What is it? A purple jacket</p>	<p><u>Se présenter</u></p> <p>How old are you ? I'm ten years old.</p> <p><u>Désigner et décrire:</u></p> <p>Lexique: 6 noms de vêtements et des adjectives de couleur</p> <p>What's this ? It's a cap/ a dress/ a pair of shoes/ a pair of socks/ a shirt/ a jacket What colour is...</p> <p><u>Parler de ce l'on possède:</u></p> <p>In my suitcase, I've got a</p> <p>Lexique : 6 noms de vêtements + a coat.</p> <p><u>Identifier quelqu'un:</u></p> <p>What's my name? Are you Franck?</p> <p><u>Parler de ce l'on possède:</u></p> <p>I've got a shirt / a white shirt. What colour is your pair of socks?</p> <p><u>Identifier quelqu'un:</u></p> <p>What's my name? Are you Franck?</p>	<p><u>Parler de ce l'on possède:</u></p> <p>Lexique: 6 noms de vêtements et des adjectifs de couleur</p> <p>Structures: I've got a pair of black shoes.</p> <p>What have you got?</p> <p><u>Désigner:</u></p> <p>Introduction des mots : a T-shirt, a pair of jeans.</p> <p><u>Se présenter et parler de ce que l'on possède:</u></p> <p>Structures : My name's ... I've got a red T-shirt; I've got a ...</p> <p><u>Identifier quelqu'un :</u></p> <p>Lexique des vêtements + 4 adjectifs : small, tall, short et long</p> <p>Structures : I'm small.</p> <p>Have you got a yellow T-shirt?</p> <p>Yes, I have. No, I haven't. Are you small? Yes, I am. No, I'm not.</p>	<p><u>Parler de ce l'on possède:</u></p> <p><u>possède:</u></p> <p>Have you got a dress ? No, I haven't/ Yes, I have.</p> <p>What have you got? I've got a pair of jeans. Red, green, blue, yellow A shirt, a pair of shoes, a dress, a pair of jeans, a cap, a pair of socks, a jacket, a T-shirt + a scarf, a pullover I've got green socks.</p>	<p><u>Parler de ce l'on possède:</u></p> <p>What have you got ? I've got green socks.</p> <p>Lexique: 6 noms de vêtements et des adjectives de couleur + trainers, (adj) new</p> <p>Have you got a black coat? Yes, I have. No, I haven't.</p>

¹⁰⁶ Les caractères gras signalent les outils linguistiques qui font partie des objectifs d'apprentissage de la séquence.

Ce tableau permet d'observer concrètement comment PE2 organise la chronogénèse. Il présente la nature exacte des nouvelles connaissances en jeu et la façon dont elles sont mises en relation avec les connaissances travaillées préalablement.

Ce qui frappe, tout d'abord, quand on examine les contenus linguistiques mobilisés au cours de la séquence, c'est que l'essentiel de ces contenus est en relation étroite avec l'objectif fonctionnel de la séquence, soit apprendre aux élèves à décrire les vêtements qu'ils possèdent, et que le lexique et les éléments syntaxiques réactivés sont relativement modestes. De plus, on note que ces derniers sont vraisemblablement des outils linguistiques que les élèves maîtrisent déjà depuis quelque temps¹⁰⁷. Le lexique réactivé se limite aux adjectifs de couleur, à quelques nombres et quelques lettres de l'alphabet. Quant aux structures, elles sont pratiquement toutes des variations de la structure de base « what is it ? ». Par ailleurs, il faut noter que l'ensemble des questions est produit uniquement par le professeur.

L'agencement d'un milieu conceptuel très circonscrit correspond, en fait, à un choix didactique de PE2 et à une évolution de sa pratique, comme il l'explique dans l'entretien post séquence :

« Ben, disons que je mets moins de choses dans ce que..+ dans les objectifs et dans les.. ouais, dans ce que je propose aux enfants, je mets moins de choses, c'est-à-dire que, au départ, j'essayais de rentrer beaucoup de choses, notamment, comme on disait que le rituel était important, ben, c'est vrai que... le rituel, le rituel du temps ou de la.. de l'humeur, des choses comme ça, j'essayais de la faire rentrer, j'essayais de faire rentrer plusieurs dans mes, dans mes séances, mais, en fait, je me suis aperçu qu'il fallait vraiment heu... quand même systématiser et séparer tout ça parce que, sinon, ça faisait trop de choses dans une même séance, il pouvait y avoir trop de choses, ça partait dans trop de directions. Donc, du coup, c'est vrai que je me recentre pas mal, même si y a des activités qui sont pas toujours, qui sont pas ... comme les chants, par exemple, de début de séance, c'est pas toujours dans la...] dans le thème, dans le thème exact, dans l'objectif. Après, après ça, en général, je me fixe vraiment une limite de vocabulaire et puis une structure très simple, quoi, alors qu'il y en avait peut-être plusieurs quand je commençais, quand je faisais mes premières séances. Y avait, c'était peut-être beaucoup plus touffu pour pas dire confus que maintenant.¹⁰⁸ »

Ce choix de PE2, qui correspond à une volonté de mettre en œuvre des séances dans lesquelles les objectifs prioritaires sont mieux définis, a des conséquences sur les connaissances travaillées qui semblent limitées pour des élèves en deuxième année d'apprentissage de la langue. Cette impression de simplicité est, par ailleurs, renforcée par le fait que l'objectif fonctionnel de la séquence est, dans les trois premières séances associé uniquement aux deux fonctions, désigner quelque chose et identifier ou présenter quelqu'un,

¹⁰⁷ Cette impression est renforcée par le fait que PE2 explique, dans l'entretien ante séquence, qu'il réutilise régulièrement les mêmes choses dans l'ensemble des ces séquences : décrire en indiquant une couleur, dénombrer et se présenter (cf. entretien ante séquence, TP 143 et 145, p.

¹⁰⁸ Cf. annexes, entretien post séquence, TP 418 et 420, p. 211.

qui font partie de celles généralement travaillées en tout début d'apprentissage. La reprise de ces deux fonctions tient sans doute au fait que PE2 choisit de travailler uniquement sur le lexique en séance 1 et d'introduire très progressivement les différentes formes de l'expression verbale « have got ». Cependant, l'examen de la progression de début d'année fournie par PE2 montre que les élèves ont à leur disposition une variété de verbes et de formes de conjugaison qui aurait pu permettre d'enrichir davantage le milieu.

Pour ce qui concerne le lexique, on peut faire l'hypothèse que les quatre mots « a scarf, a pullover, trainers » et « new » introduits tardivement ne seront pas véritablement acquis par les élèves à la fin de la séquence. Ces introductions tardives peuvent s'expliquer par le fait que PE2 n'a pas pour habitude de préparer à l'avance l'ensemble de sa séquence mais plutôt de procéder au coup par coup en fonction de l'avancée de chaque séance.

« Mais, c'est un peu pour ça aussi que, bon, c'est peut-être aussi pour ça que j'ai pas pris l'habitude de ... tu vois, de... de, de, de structurer sur une séquence. C'est vrai que, il faut être honnête, c'est plus sur la séance. Je sais que.. je sais que sur 4 semaines, je me donne un thème, une structure, donc heu... ou sur 2 semaines et demi, je me donne un thème, une structure, et j'avance mes séances comme ça, au fur et à mesure.¹⁰⁹ »

Ceci peut expliquer aussi pourquoi PE2 n'introduit « T-shirt » et « a pair of jeans » qu'à la séance 2¹¹⁰, c'est-à-dire quand il se rend compte que les items lexicaux introduits en séance 1 ne permettent pas vraiment aux élèves de parler des vêtements qu'ils portent. La question du choix des items introduits en séance 1 se pose d'ailleurs en terme d'adaptation aux besoins de communication des élèves. En effet, il paraît probable que le fait de pouvoir disposer des mots « robe », « chemise », « veste » ne permette pas aux élèves de parler d'eux-mêmes.

Enfin, au niveau du lexique, le fait que PE2 choisisse d'utiliser, en début de séquence, les vêtements uniquement au singulier, par souci de simplification, semble rendre la construction de certains énoncés plus délicate à maîtriser. Ainsi, la place de l'adjectif de couleur avec l'expression « a pair of.. », apprise en bloc (ex : I've got a pair of shoes »), ne sera sans doute pas aisée à maîtriser.

Pour conclure, on note également que les outils linguistiques mobilisés dans les deux dernières séances restent aussi limités à ceux en lien direct avec l'objectif fonctionnel. A la fin de la séquence, les nouveaux éléments de langue ne sont pas mis en réseau avec d'autres outils linguistiques, ce qui donne un aspect un peu répétitif aux contenus travaillés.

¹⁰⁹ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 443, p. 194. Pour plus de détails, voir également l'entretien post séquence, TP 273-306, pp. 207-208.

¹¹⁰ Cf. annexes, entretien post séquence, TP 243-248, p. 206.

3.1.3 - *Description des phases de travail retenues*

Dans cette séquence, PE2 introduit dix-sept mots nouveaux et une structure-clé qui exprime la possession. Les trois premières séances constituent les temps forts de l'introduction des nouveaux éléments de langue, même si de nouveaux items lexicaux sont introduits dans chacune des séances. Ainsi, PE2 introduit sept mots nouveaux en séance 1, un seul en séance 2, cinq en séance 3, deux en séance 4 et, enfin, deux en séance 5.

L'expression verbale « have got », quand à elle, est introduite et utilisée à la forme affirmative à la première personne du singulier (« I've got... ») dans la séance 2, la forme interrogative étant, elle, introduite dans la séance 3 dans des questions ouvertes (« What have you got ? ») et fermées (« Have you got ? »). En réponse aux questions fermées sont également introduites les réponses courtes affirmatives et négatives (« Yes, I have / No, I haven't ») dans la séance 3. En revanche, la forme déclarative négative n'est pas utilisée en tant que telle dans la séquence.

Afin de pouvoir disposer de phases de travail rendant compte de l'introduction des items lexicaux et des nouveaux éléments syntaxiques, notre choix s'est porté sur les phases d'introduction mises en œuvre lors des deux premières séances. Ainsi, sont analysées la phase dédiée à l'introduction des six premiers mots nouveaux et celle consacrée à l'introduction de l'expression verbale « I've got ».

a) *Description de la situation choisie pour introduire les items lexicaux (séance 1)*

PE2 introduit les premiers items lexicaux au tout début de la séance 1, soit immédiatement après une phase d'accueil ritualisée. La phase de travail analysée se déroule de la minute 8:50 à la minute 16:30, soit sur une durée totale de 7 minutes 40 qui correspond à 17% de la durée globale de la séance.

Le choix fait par PE2 de travailler le domaine de l'habillement lui offre diverses possibilités pour introduire les nouveaux items lexicaux. En effet, PE2 peut mettre en œuvre cette phase de travail soit à partir des vêtements qu'il porte ou que les élèves portent, soit en prenant appui sur des documents sur lesquels figurent des vêtements. Dans ce cas, plusieurs options s'offrent à nouveau à lui telles que présenter des vêtements intégrés à des scènes de la vie ordinaire, dans une chambre, un magasin, etc., ou les présenter de manière isolée, hors contexte. C'est, en fait, cette dernière option que PE2 retient. Ainsi, le travail d'introduction prend appui sur six flashcards confectionnées par PE2 à partir de dessins photocopiés, puis agrandis et coloriés.

Etat du tableau une fois affichées les six flashcards utilisées par PE2 ¹¹¹					
					
a cap	(a pair of) shoes	a shirt	(a pair of) socks	a dress	a jacket
Une casquette vert foncé	Une paire de chaussures grises	Une chemise entre bleu et vert foncé	Une paire de chaussettes rouge clair	Une robe blanche	Une veste mauve foncé

Cinq sur six des documents représentés ci-dessus ont une taille identique (le format de ces cinq flashcards est légèrement inférieur à un format A4), seule la première, celle qui représente une casquette est un peu plus petite que les autres. Toutefois, l'ensemble de ces flashcards est d'une taille suffisante pour que tous les élèves puissent voir, sans aucune difficulté, ce qu'elles représentent.

b) Description de la situation choisie pour introduire les éléments syntaxiques (séance 2)

L'introduction de l'expression verbale « I've got » se fait, quant à elle, dans la deuxième partie de la séance 2. La phase de travail analysée se déroule de la minute 23:00 à la minute 35:25, soit sur une durée totale de 12 minutes 25 qui correspond à 28% de la durée globale de la séance.

Le travail d'introduction de l'expression « I've got » s'appuie à nouveau sur des flashcards dont certaines sont semblables à celles utilisées pour introduire les items lexicaux. L'utilisation de flashcards fait partie des pratiques régulières de PE2. Cependant, comme il l'explique au cours de l'entretien d'auto-analyse, il souhaiterait changer cette manière de faire.

« bon, c'est peut-être aussi l'a priori que j'ai, c'est qu'en fait, oui, c'est vrai l'introduction du vocabulaire heu... je commence à me lasser des flashcards et du matériel, quoi.[...] Alors c'est vrai qu'il y a certainement des moyens pour renouveler le truc, il faudrait que je trouve des ..., du matériel heu...¹¹² »

Les vingt-deux flashcards utilisées par PE2 lors de cette deuxième phase d'introduction ont

¹¹¹ Les mots qui figurent sous les dessins ne figurent pas sur les documents utilisés par PE2.

¹¹² Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 197 et 201, p. 219.

également été confectionnées par le professeur. Comme pour l'introduction des items lexicaux, celles-ci sont affichées au tableau selon un ordre établi à l'avance dans ses grandes lignes, comme le montrent les remarques ci-dessous extraites de la fiche de préparation de PE2.

« 4 personnages affichés au tableau avec une série de vêtements pour chaque personnage (NB : on veillera à ce que certains personnages aient des vêtements identiques). Les nouveaux vêtements seront donnés lors de cette phase. Chaque personnage annonce ce qu'il a (« I've got... »¹¹³)

La figure ci-dessous montre l'état du tableau une fois les vingt-deux flashcards affichées.

				
4 personnages	Tommy	Louise	Frank	Kate
4 valises	Une valise, sous chaque personnage avec le prénom écrit sur la valise.			
14 vêtements dessinés	Une chemise bleue, un manteau rouge orangé, une paire de chaussures marron et une veste bleue	Un manteau marron, une robe rose et une casquette verte	Une chemise orangée, une paire de chaussettes marron clair, une veste mauve et une casquette rouge	Une robe verte, une paire de chaussettes grises et une paire de chaussures de sport

Ce qui frappe quand on regarde l'état du tableau, c'est le nombre important de flashcards qui y sont collées. On peut d'ailleurs se poser la question de l'utilité de certaines d'entre elles. Ainsi, dans la mesure où le nom des personnages figure sur leur valise, l'utilisation d'un document représentant les personnages eux-mêmes n'est peut-être pas indispensable. A contrario, quand on observe en détail les personnages, on remarque que deux d'entre eux, Frank et Kate, sont dessinés alors qu'ils transportent respectivement un sac à dos et, dans le cas de Kate, une mallette et un sac de voyage. On peut donc penser que les documents représentant les valises

¹¹³ Cf. annexes, fiches de préparation de la séance 2 de PE2, pp. 178-179.

pourraient être habilement remplacés grâce à l'intégration d'un bagage à main dans chaque dessin représentant les personnages.

De la même façon, quand on compare la manière dont sont habillés les personnages avec les vêtements censés être dans leur valise, on constate que certains de ces vêtements sont portés par les personnages. C'est le cas des chaussures marron attribuées à Tommy et de la casquette rouge attribué à Frank. Par conséquent, la question se pose de la relation entre les vêtements portés par les personnages et ceux qui se trouvent dans leurs valises car ceci peut avoir des effets sur la façon dont les élèves interpréteront la situation.

3.2- Eléments d'analyse épistémique

Avant d'analyser en détail le travail réalisé en classe, nous allons procéder à une analyse épistémique des situations choisies par PE2 pour présenter les nouveaux éléments de langue. Pour chaque phase de travail, nous étudierons plus particulièrement les connaissances visées, puis nous examinerons si la façon dont les situations sont mises en œuvre par le professeur est susceptible de favoriser la compréhension et l'appropriation de ces nouvelles connaissances.

3.2.1 - Eléments d'analyse épistémique de la phase d'introduction des items lexicaux (séance 1)

Si l'on rapporte le nombre de mots nouveaux introduits lors de la première séance au nombre moyen de mots à introduire au cours d'une séance¹¹⁴, on constate qu'il correspond à un peu plus du double, soit sept mots pour un nombre moyen de trois. Ce nombre qui peut paraître élevé à première vue doit cependant être comparé au nombre total de mots introduits lors de la séquence. Ainsi, les dix-huit mots nouveaux représentent un total un peu plus élevé que la moyenne qui serait selon notre analyse de quinze mots pour une séquence de cinq séances. Le fait que le nombre de mots introduits lors de la première séance se monte à sept est le résultat d'un choix effectué par le professeur qui prend le parti d'introduire les mots nouveaux de façon plus importante en début de séquence afin que ces mots soient utilisés le plus fréquemment possible tout au long de la séquence.

a) Les connaissances visées

Les sept mots introduits lors de la séquence observée représentent 54% des treize mots qui constituent l'ensemble des mots répertoriés dans les programmes à la rubrique « vêtements ».

¹¹⁴ Cf. l'analyse quantitative du nombre de mots qui figure au programme du cycle 3, p.

Mots au programme	Mots introduits par PE2
<ul style="list-style-type: none"> - T-shirt, pullover - Jeans¹¹⁵ - Dress - Socks, shoes, boots, slippers - Put on, wear, take off - Glasses 	<ul style="list-style-type: none"> cap, pair of, shoes, shirt, socks, dress, jacket

Le tableau ci-dessus montre que PE2 a opéré un choix de mots qui ne correspond que partiellement à ceux répertoriés dans les programmes. Ainsi, seuls quatre mots sur sept reprennent ceux qui figurent dans le programme, les mots « cap, a pair of, jacket » ne faisant par partie de ceux retenus par les concepteurs du programme qui « définit les limites de l'étendue des connaissances exigibles des élèves à la fin de chaque cycle¹¹⁶ ».

D'autre part, l'emploi de l'expression « a pair of » mérite d'être analysé. Il repose sur un choix didactique fort lié à l'utilisation du singulier « a pair of » à la place du pluriel « shoes » qui aura des incidences sur l'environnement linguistique dans lequel les élèves seront placés. Dans le cas de l'emploi de l'expression « a pair of », les connaissances syntaxiques que les élèves devront mobiliser se limiteront à l'emploi d'énoncés au singulier. En revanche, si les mots « shoes » et « socks » sont introduits directement au pluriel, les élèves devront alors mobiliser une gamme plus étendue de connaissances. Par exemple, si le professeur met en œuvre une activité prenant appui sur la couleur des vêtements, les connaissances utilisées se limiteront à « What colour is it ? » associée à la réponse « It's blue » si l'ensemble des vêtements est au singulier alors que, dans le deuxième cas, les énoncés « what colour are these ? They're blue » viendront s'ajouter aux deux précédents. Il est évident que le choix du professeur se fera en fonction des connaissances déjà maîtrisées par les élèves et de sa volonté de réactiver ou non l'emploi du pluriel si ce dernier a été travaillé préalablement. Les élèves de PE2 étant en deuxième année d'anglais, on peut penser qu'ils connaissent déjà le pluriel du verbe « be ».

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà indiqué, l'emploi de l'expression « a pair of » rend la maîtrise de la place de l'adjectif de couleur nettement plus délicate. En effet, alors qu'il est relativement aisé de placer l'adjectif de couleur avec le mot au pluriel (ex : I've got blue shoes »), il est plus difficile de faire de même avec l'emploi de l'expression « a pair of » souvent apprise en bloc. Il est donc prévisible que certains élèves auront tendance à placer l'adjectif de couleur devant le mot « pair » (ex : « I've got a blue pair of shoes ») alors qu'il

¹¹⁵ Les mots surlignés en gris correspondent à des mots introduits par PE2 dans les autres séances de la séquence.

¹¹⁶ Cf. Programme transitoire des langues étrangères et régionales à l'école primaire, anglais, B.O. HORS-SÉRIE n°4 du 29/08/2002, Annexe 2.

doit être positionné juste avant le nom qu'il qualifie (ex : « I've got a pair of blue shoes »).

Une première observation des mots introduits lors de cette phase du travail révèle que certains d'entre eux se rapprochent de mots utilisés en français pour désigner des vêtements. Ces correspondances d'ordre graphique et/ou phonique sont intéressantes à pointer dans la mesure où elles sont susceptibles de fournir une aide à la mémorisation de ces mots par les élèves. Le tableau ci-dessous répertorie celles qui nous paraissent les plus évidentes :

Mots en anglais	Mots en français	Rapprochements
cap	casquette	les deux premières lettres
a pair of	une paire de	structure de l'expression et mot quasi identique
shoes	chaussures	le son /ʃ/
shirt	chemise	le son /ʃ/

Comme le montre le tableau ci-dessus, les quelques correspondances qui peuvent être mises au jour après une analyse plus approfondie sont de nature très hétérogène. De plus, il convient de signaler que, au-delà de l'aide que peut représenter la présence de lettres identiques en début de mots comme dans « cap / casquette », ce rapprochement pourrait, en revanche, faire obstacle à la prononciation de certains phonèmes du mot « cap ». En effet, il faut rappeler ici que la prononciation de la consonne /k/ de « cap » doit s'accompagner d'un souffle à la différence de la consonne /k/ qui, en français est prononcée à glotte fermée. De plus, la réalisation du /a/ est très différente. De la même manière, la similitude entre les mots « pair » et « paire », qui constituera indéniablement une aide à la mémorisation, pourra parallèlement constituer un obstacle à l'acquisition de la prononciation du mot anglais. Enfin, le mot « jacket » qui désigne une veste en anglais n'est pas sans rappeler le mot « jaquette », ce qui peut donc favoriser la mémorisation du mot anglais, si tant est que le mot « jaquette » fasse partie du répertoire langagier des élèves et, bien sûr, sans oublier que ces deux mots renvoient à des réalités différentes. Avec les mêmes réserves, on note que le mot « shirt » est aussi très proche du mot « T-shirt » bien connu des élèves.

Quoi qu'il en soit, on peut faire l'hypothèse qu'il est fort peu probable que les élèves effectueront ces rapprochements spontanément et que, par conséquent, l'aide qu'ils sont susceptibles de constituer ne sera disponible que si le professeur les met lui-même en évidence.

Quand on analyse les six mots sélectionnés par le professeur, on constate qu'ils intègrent une assez grande variété de phonèmes différents.

Mots	Transcriptions phonétiques
a cap	/ ə kæp /
a pair of	/ ə peə ˈ əv /
Shoe / s	/ ʃu: / z /
Sock / s	/ sɒk / s /
a shirt	/ ə ʃɜ:t /
a dress	/ ə dres /
a jacket	/ ə ˈdʒækɪt /

Le tableau ci-dessous fait état des phonèmes dont la prononciation est souvent délicate à maîtriser par des francophones.

Voyelles	tendues	u:	shoe	ɜ:	shirt
	diphthongues	æ	cap / jacket	eə	pair
Consonnes	plosives	k	cap	p	pair
	le « r » anglais	r	dress	dans la liaison entre « pair » et « of »	

Ainsi, lors de la mise en œuvre en classe, les élèves devront être mis en position de travailler la prononciation adéquate de ces phonèmes ainsi que l'accentuation du mot « jacket » et celle de l'expression « a pair of », afin que, dans ce dernier cas, la forme faible de « of » soit bien respectée. L'adoption de stratégies spécifiques, telles que la répétition, la mise en relation ou en opposition de ces phonèmes pourra permettre aux élèves d'affiner leur prononciation de ces nouveaux items lexicaux.

b) La situation choisie par le professeur

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, la phase d'introduction des items lexicaux prend appui sur six flashcards qui méritent d'être examinées attentivement.

Les dessins qui figurent dans le tableau ci-dessus montrent que les vêtements choisis par PE2 sont de styles très différents. La chemise et les chaussures correspondent plutôt à des tenues décontractées alors que la robe blanche et longue, proche d'une robe de mariée, et la veste, qui ressemble fortement à une veste de smoking, se portent uniquement dans des occasions socialement très codées. La diversité de ces vêtements pose la question des critères qui ont présidé au choix de ces documents par PE2. On remarque que certains détails vestimentaires tels que les chaussettes, et même les chaussures, ont été privilégiés au détriment d'un pantalon qui aurait pu permettre de compléter la chemise ou la veste pour composer une tenue

intégrale. Par ailleurs, la question de la relation entre certains vêtements, comme la robe et la veste, et le quotidien des élèves se pose. Ainsi, on peut se demander si l'utilisation de vêtements susceptibles de faire partie de la garde-robe des élèves ou de leurs proches faciliterait les apprentissages visés. De même, la saison au cours de laquelle la séance a été mise en œuvre aurait, peut-être, pu être utilement pris en compte afin de mieux contextualiser les nouvelles connaissances.

Par ailleurs, il faut signaler ici que la couleur de certains vêtements est difficile à déterminer. En effet, les couleurs de la chemise, des chaussettes et de la veste ne sont pas vraiment tranchées et peuvent donner lieu à des interprétations différentes. De la même façon, le dessin choisi pour représenter une chemise est équivoque, celui-ci évoquant plutôt un blouson qu'une chemise. Toutefois, afin de lever certaines des ambiguïtés notées précédemment, le professeur pourra, par exemple, compléter l'illustration du mot « shirt » en prenant appui sur les vêtements présents dans la classe. Pour ce qui concerne les couleurs, il lui faudra trancher rapidement s'il ne veut pas que des interprétations contradictoires viennent parasiter le déroulement du travail. Dans une phase de travail consacrée à l'introduction de nouveaux éléments de langue, la qualité et la lisibilité des documents sont déterminantes pour que les élèves effectuent des mises en relation pertinentes entre signifiant et signifié et qu'ils centrent leur attention sur l'essentiel, le mot nouveau et ce qu'il signifie et non sur l'accessoire, la définition précise d'une couleur.

Enfin, il faut noter que les possibilités d'utilisation de ces documents sont variées. En effet, le professeur peut choisir d'introduire tous les mots nouveaux ensembles ou il peut opter pour une introduction progressive.

Dans le premier cas, le professeur produira tous les mots l'un après l'autre tout en affichant les flashcards au fil de la présentation. La durée de ce temps de présentation variera en fonction du nombre de répétitions produites par le professeur. Quoi qu'il en soit, les élèves devront être mis dans des conditions favorables à l'observation et à l'écoute afin qu'ils restent concentrés et produisent le travail cognitif attendu.

Dans le deuxième cas, les choix restent encore assez ouverts. Le professeur peut introduire les mots un par un en les faisant répéter d'emblée par les élèves ou il peut organiser la présentation en opérant des regroupements entre certains mots à partir de critères d'ordre phonologique ou conceptuel. En adoptant ce type de procédure, les élèves seront sollicités plus rapidement et l'on peut penser que cela permettra de réduire les phénomènes d'inattention.

Parmi les choix possibles, il nous faut considérer les incidences que pourrait avoir le fait

d'aborder la distinction singulier - pluriel dès cette phase d'introduction. Dans ce cas, la question se pose de savoir si le professeur donnera à entendre aux élèves comment les mots « shoes » et « socks » se prononcent au singulier et, à l'inverse, comment les quatre autres mots se prononcent au pluriel. Si cette option est retenue par le professeur, il lui faudra peut-être disposer de documents supplémentaires pour compléter les quatre flashcards représentant un seul vêtement et, plus important, bien veiller à la prononciation du « s » du pluriel qui, ici, apparaît dans ses trois formes possibles : /s/ pour « caps, jackets » et « socks », /z/ pour shoes et /iz/ pour dresses. Quoi qu'il en soit, le choix des connaissances anciennes mobilisées à l'occasion de ce travail sera déterminant quant aux possibilités d'actions du professeur et des élèves.

Pour conclure l'analyse de cette situation, nous observons que le fait d'avoir choisi des documents séparés va contraindre le professeur à des manipulations qui peuvent s'avérer consommatrices de temps. Cependant, ce choix peut ensuite être mis à profit si le professeur décide de mettre en œuvre d'autres activités prenant appui sur ces documents.

3.2.2 - Eléments d'analyse épistémique de la phase d'introduction des éléments syntaxiques (séance 2)

Le nombre de connaissances nouvelles introduites dans cette phase de travail est très modeste puisque il se limite à l'expression « I've got » à laquelle est associée un seul mot nouveau « coat », qui intègre une diphtongue souvent délicate à prononcer pour des francophones /əʊ/. Pour le reste, l'ensemble des noms de vêtements a été introduit lors de la séance précédente et fait donc l'objet d'une réactivation visant à renforcer leur acquisition par les élèves.

a) Les connaissances en jeu

Tout d'abord, il faut noter que seule la connaissance des objectifs fixés par le professeur permet d'affirmer que c'est l'expression « I've got » qui va être travaillée en lien avec la situation mise en place. En effet, le choix d'une référence à des personnages extérieurs tend à laisser penser que c'est plutôt la troisième personne du singulier « has got » qui va faire l'objet du travail. L'emploi de l'expression « I've got » nécessite donc que le professeur, puis les élèves, endossent successivement les identités des personnages. L'interprétation de la signification de l'expression « I've got » passera donc par la compréhension de cette décentration par les élèves, sachant que cette compréhension sera grandement facilitée si cette stratégie est régulièrement adoptée par le professeur. Quoi qu'il en soit, on peut noter que, pour illustrer le sens de l'expression « I've got », le professeur disposait sans doute de stratégies plus directes comme, par exemple, la description de ses propres vêtements.

Par ailleurs, le choix de placer virtuellement des vêtements dans une valise peut amener les élèves à penser que l'expression « I've got » signifie « il y a », sauf s'ils identifient correctement, grâce à des opérations de segmentation appropriées, le pronom personnel sujet « I ». L'illustration concrète du sens de l'expression « I've got » n'est pas donc aisée à réaliser. Par conséquent, les compétences permettant aux élèves de construire du sens à partir de ce qu'ils vont entendre vont être nettement plus sollicitées que lors de la phase d'introduction des items lexicaux ; elles vont reposer sur leur capacité à faire des hypothèses et à prendre appui sur leurs connaissances du monde. De plus, le travail sur les éléments syntaxiques mobilise plus fortement les compétences de segmentation des élèves qui vont être confrontés à une chaîne parlée plus longue que dans le cas de la première phase de travail. Cette fois, leur aptitude à segmenter dépendra largement du travail préalablement effectué dans ce domaine et de la manière dont le professeur prononcera les énoncés, en continu, afin de se rapprocher d'une prononciation authentique, ou en marquant d'infimes pauses entre certains éléments.

b) La situation choisie par le professeur

La quantité importante de flashcards laisse à penser que le professeur devra adopter une stratégie adaptée afin de rendre actif le temps nécessaire à la mise en place de la totalité des documents. Ainsi, on peut imaginer que le professeur commencera par afficher l'ensemble des documents correspondant à un des personnages, puis qu'il fera répéter certains des énoncés avant de continuer à mettre en place les documents restants. Le nom de la plupart des vêtements étant déjà connu par les élèves, on peut imaginer qu'il demandera aux élèves de produire les énoncés qui accompagneront la mise en place des dernières flashcards. Si, au contraire, le professeur choisit d'afficher la totalité des documents avant de passer la parole aux élèves, il devra alors veiller à maintenir leur attention et tenter de rendre cet affichage le plus interactif possible.

Au niveau de l'interprétation des éléments qui figurent sur les flashcards, on note, comme dans le cas des documents utilisés pour introduire les items lexicaux, que certaines couleurs sont encore assez mal définies. Ainsi, les halos de couleur qui entourent certains dessins peuvent brouiller l'attribution de certaines couleurs. Par ailleurs, on remarque qu'à chaque fois qu'un vêtement est placé sous deux personnages différents, il apparaît dans deux couleurs distinctes. On peut donc en conclure que la description d'un seul vêtement, s'il est associé à sa couleur, permettra de distinguer immédiatement le personnage dont on parle et rendra, de ce fait, superflue la référence aux autres vêtements.

Le fait de limiter le nombre de connaissances nouvelles a pour conséquence de réduire les possibilités de mise en activité des élèves. En observant les flashcards, on peut faire

l'hypothèse que le professeur va mettre en place une sorte de jeu de devinettes au cours duquel il va commencer par décrire ce qu'il a dans « sa » valise et que les élèves auront pour tâche d'identifier le personnage dont le professeur a endossé l'identité. Ensuite, en fonction de ses choix didactiques, le professeur pourra demander à un ou plusieurs élèves de décrire, à leur tour, le contenu d'une des valises. A propos de cette situation, on peut noter que l'emploi répété de l'expression « I've got » ne se fera que dans le cadre du respect de contrat didactique. En effet, dans une situation naturelle, l'énonciateur produirait vraisemblablement un seul et unique énoncé du type: « I've got a dress, a pair of socks and a pair of shoes ».

Quant aux autres situations possibles, on peut imaginer que le professeur profitera du fait de disposer d'un nombre important de flashcards pour les distribuer aux élèves et, de cette manière, les amener à produire des énoncés ancrés plus étroitement dans la situation. Si ce choix est retenu par le professeur, il aura alors la possibilité de poser des questions aux élèves, en utilisant de façon passive la forme interrogative de l'expression « have got », conformément à ses habitudes, ou pourra opter pour la mise en œuvre d'un jeu similaire au jeu du menteur qui permettra aux élèves d'utiliser, sans lassitude, les énoncés attendus.

« Ah, ben, oui. Au fait, moi, je fonctionne, je fonctionne... oui, essentiellement comme ça. C'est-à-dire que, sur une séance, je vais amener du vocabulaire, en rebrasser si j'en ai besoin de séquences précédentes, rebrasser avec le nouveau vocabulaire, rebrasser avec des structures anciennes ou simples, ou des structures passives qu'on utilise souvent et heu.. ensuite, ben, vient la structure que je veux utiliser, heu... donc, ce que je fais, alors, c'est.. donc que la structure que j'utilise, y a toujours la question qui est en passif. C'est-à-dire que, moi, j'ai toujours la question qui correspond à la phrase mais, elle est en passif. Les enfants/ [...] entendent la question mais ne la produisent pas. Ils se contentent peut-être dans un premier temps de produire un énoncé court, et puis, au fur et à mesure, je vais imposer l'énoncé long de la structure voulue. J'imagine que, par exemple, sur la deuxième séance que l'on va voir sur la séquence de description, je pense que, à un moment, les réponses des enfants seront les vêtements. Au bout d'un moment je vais ... [...] les pousser à employer.. [...]« I have got »¹¹⁷»

Quoi qu'il en soit, il convient de signaler ici que le fait d'introduire une expression verbale unique sans la mettre en concurrence avec une autre rend non nécessaire la compréhension de cette expression. Il suffira aux élèves de comprendre les noms de vêtement utilisés par le professeur pour identifier, à coup sûr, les personnages.

3.3- Structuration des phases de travail analysées et premiers éléments d'analyse

3.3.1 - Structuration de la phase d'introduction des items lexicaux (séance 1)

PE2 introduit les premiers items lexicaux au tout début de la séance 1, soit immédiatement après le temps ritualisé de salutation, de mise au point de la date du jour et « d'échauffement »

¹¹⁷ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 171–177, p. 185.

langagier constitué par la pratique d'un chant.

Cette phase d'introduction est suivie de cinq activités qui visent l'appropriation par les élèves du nouveau lexique : deux jeux, une activité de compréhension de l'oral, une activité de communication réalisée en binômes et une activité de clôture.

Le premier jeu est un jeu de kim qui prend appui sur onze flashcards représentant des vêtements. Lors de ce jeu, les élèves doivent produire le nom du ou des vêtements qui correspond au(x) « flashcard(s) » que le professeur enlève du tableau alors que les élèves ont les yeux fermés.

Le deuxième jeu est une adaptation du jeu de memory. Il est mené au tableau, grâce à l'utilisation de dix flashcards représentant des vêtements, chaque vêtement étant représenté deux fois afin que des paires puissent être constituées. Lors de cette activité, le rôle de meneur de jeu est assuré par une élève qui a pour tâche de pointer, sur le côté gauche, le vêtement proposé par un de ses camarades et de retourner la « flashcard », du côté droit, en fonction de la lettre indiquée par l'élève qui fait la proposition. La finalité de l'activité est, pour les élèves, de retrouver l'ensemble des cinq paires de vêtements.

L'activité qui suit est une activité de compréhension de l'oral qui prend appui sur une fiche d'exercices. Au cours de cette activité, les élèves doivent numéroter des vêtements en fonction de l'ordre dans lequel le professeur les énumère.

La quatrième activité a pour objectif de faire travailler les élèves par deux. Elle prend appui sur l'exercice 3 de la fiche distribuée lors de l'activité précédente. Il s'agit, pour les élèves, de faire colorier, par leur partenaire, des vêtements, en fonction des informations données sur la fiche.

La dernière partie de la séance se déroule en langue maternelle, elle est constituée de deux étapes. Lors de la première étape, le professeur procède à l'élucidation du champ lexical travaillé, puis il enchaîne en demandant aux élèves de lui expliquer ce qu'ils ont dû faire lors de l'activité en binômes.

La phase d'introduction des items lexicaux est constituée de 111 tours de parole¹¹⁸ exclusivement consacrés, à l'exception du dernier, au travail sur les nouveaux items lexicaux. Le synopsis détaillé montre que cette phase est organisée en trois grandes scènes¹¹⁹.

¹¹⁸ Cf. annexes, transcript de la phase d'introduction des items lexicaux, pp.153-154.

¹¹⁹ Les fonds de différentes couleurs servent à distinguer ces trois scènes.

Synopsis de la phase d'introduction des items lexicaux		
Temps collectif (7 min 40)	Scène 1 Début : 8 min 50 TP 1	Introduction des 6 mots nouveaux « a cap, a pair of shoes, a shirt, a pair of socks, a dress, a jacket » <i>Les élèves écoutent et observent le professeur qui affiche les flashcards sur lesquelles sont dessinés les vêtements.</i>
	Scène 2 Début : 10 min 25 TP 1 - 27	Phase d'identification – Mise en relation signifiant / signifié <i>Les élèves répondent aux questions que le professeur leur pose sur la couleur des vêtements affichés au tableau.</i>
	Scène 3 Début : 12 min 30 TP 27 - 32	Répétition des mots « cap » et « shoes » <i>Les élèves écoutent, puis répètent collectivement</i>
	Début : 12 min 45 TP 33 - 40	Mise en relation phonie-graphie <i>Les élèves indiquent quelle est, d'après eux, la première lettre du mot « cap »</i>
	Début : 13 min 15 TP 41 – 53	Répétition des mots « cap, shoe(s) » et « shirt » <i>Les élèves écoutent, puis répètent collectivement</i>
	Début : 13 min 45 TP 54 – 60	Mise en relation phonie-graphie <i>Les élèves indiquent quelle est, d'après eux, la première lettre du mot « shirt »</i>
	Début : 13 min 55 TP 61 - 67	Répétition des mots « shirt » et « sock(s) » <i>Les élèves écoutent, puis répètent collectivement</i>
	Début : 14 min 10 TP 68 - 88	Mise en relation phonie-graphie <i>Les élèves indiquent quelles sont, d'après eux, la première lettre du mot « shirt » et les deux premières lettres du mot « dress ».</i>
	Début : 15 min 20 TP 89 - 91	Répétition des mots « dress » et « jacket » <i>Les élèves écoutent, puis répètent collectivement</i>
	Début : 15 min 30 TP 92 - 110	Mise en relation phonie-graphie <i>Les élèves indiquent quelle est, d'après eux, la première lettre du mot « jacket »</i>
	Fin : 16 min 25 TP 111	Clôture de l'activité

3.3.2 - Premiers éléments d'analyse de la phase d'introduction des items lexicaux (séance 1)

Les trois scènes qui se succèdent lors de cette phase sont respectivement consacrées à l'introduction par le professeur des nouveaux éléments de langue, à une scène au cours de laquelle le professeur vérifie, grâce à des questions, si les élèves ont effectué une mise en relation correcte entre le signifiant et le signifié et, enfin, à une scène plus longue qui alterne des temps de répétitions collectives avec des temps dédiés à une première approche de la graphie des nouveaux items lexicaux.

Lors de la première scène, qui dure 1 minute 35, soit de la minute 8:50 à la minute 10:25, PE2 prononce chaque mot nouveau en l'associant à un dessin qui figure sur une « flashcard ». Chaque mot nouveau est introduit à la suite de l'autre et n'est prononcé qu'une fois. Seuls les mots « shirt » et « jacket », que les dessins permettent difficilement de distinguer, sont prononcés respectivement deux et quatre fois. On peut donc dire que les six mots nouveaux sont introduits dans le milieu quasi simultanément et que les élèves ont peu de temps pour

réaliser un premier travail de mise en relation entre signifiant et signifié.

Lors de la deuxième scène, qui dure 2 minutes 05, soit de la minute 10:25 à la minute 12:30, PE2 demande de quelles couleurs sont les vêtements qu'il a affichés au tableau afin de vérifier si les élèves associent bien le nom du vêtement à sa représentation iconographique. Ce temps de travail permet de faire réentendre les mots nouveaux aux élèves mais, en même temps, il centre leur attention sur l'identification de la couleur, ce qui pose la question de l'efficacité de ce type d'activité par rapport à l'aide qu'elle est censée apporter à l'appropriation des mots nouveaux par les élèves.

La dernière scène, qui dure 3 minutes 55, soit de la minute 12:30 à la minute 16:25, allie travail de répétition et de repérage du lien phonie-graphie. Lors de cette scène, PE2 prononce chaque mot nouveau, le fait répéter collectivement, puis il demande aux élèves d'indiquer comment s'écrirait, d'après eux, la première lettre de cinq des six mots introduits. On constate, à cette occasion, que seul le mot « shoe » ne fait l'objet de ce type de travail qui, pourtant, aurait pu permettre de voir si les élèves étaient capables d'opérer des rapprochements entre ce mot et le mot « shirt ».

Si l'on considère maintenant la façon dont se répartit précisément le temps entre ces trois scènes, on constate que la dernière dure à elle seule un peu plus longtemps que les deux premières réunies. Ceci semble logique a priori puisque c'est au cours de cette ultime étape que les élèves sont amenés à produire les mots nouveaux. Cependant, lorsqu'on entre dans le détail de cette troisième scène, on note que les temps passés à faire des hypothèses sur la façon dont s'écrivent les mots nouveaux durent deux fois plus longtemps que ceux dédiés à la répétition des mots nouveaux. De plus, on observe que les élèves ne sont jamais placés en situation de produire les nouveaux mots sans aide ; seule est mise en place une répétition collective ou individuelle.

3.3.3 - Structuration de la phase d'introduction des éléments syntaxiques (séance 2)

L'introduction de l'expression verbale « I've got » se fait dans la deuxième partie de la séance 2. Les 23 premières minutes sont consacrées à une activité de prise en main de la classe, une activité de réinvestissement et une activité de compréhension de l'oral.

L'activité de prise en main de la classe est composée de deux étapes. La première est consacrée, après de brèves salutations, au relevé, en anglais, des élèves qui mangent à la cantine. La deuxième étape est, quant à elle, une phase de réactivation du nom d'un vêtement « jacket », introduit lors de la première séance, pratiqué dans le cadre d'un chant « Ten little Indians », adapté, pour l'occasion, par le professeur en « ten little jackets ».

L'activité de réinvestissement a pour objectif de faire le point sur deux structures travaillées préalablement : « How old are you ? I'm ten years old. ». Pour ce faire, les élèves doivent remettre dans l'ordre les mots qui composent ces deux phrases à partir des lettres de l'alphabet qui leur correspondent.

La troisième activité est une activité de compréhension de l'oral composée de deux étapes ; elle a pour objectif de consolider les connaissances lexicales acquises lors de la première séance. Elle débute par une phase de mise en place au cours de laquelle le professeur réactive le nom des 6 vêtements introduits lors de la séance 1 à partir de flashcards qu'il affiche au tableau. Une fois ceci fait, il met en place une activité de numérotation qui ressemble à l'activité de compréhension de l'oral mise en œuvre à la fin de la séance 1.

La phase d'introduction des éléments syntaxiques prend place après cette troisième activité. Elle est suivie de trois autres phases de travail.

La première est une activité collective de communication qui prend appui sur les documents utilisés lors de la phase d'introduction. Lors de cette activité, deux groupes de quatre élèves se substituent, successivement, aux personnages affichés au tableau. Chaque élève indique aux autres élèves de la classe ce que le personnage qu'il représente a dans sa valise. Les autres élèves doivent trouver le personnage représenté par chacun de leur camarade.

La deuxième phase reprend l'activité de binômes organisée à la fin de la séance 1. Il s'agit toujours, pour les élèves, de faire colorier, par leur partenaire, des vêtements, en fonction des informations données sur la fiche mais en utilisant, cette fois, l'expression verbale « have got ». Un rapide temps de bilan, en français, clôt ensuite la séance.

Bien que la phase d'introduction des éléments syntaxiques ne soit constituée que de 73 tours de parole¹²⁰, elle dure un peu plus longtemps que la précédente. Sur la totalité des tours de parole seuls trois d'entre eux sont dédiés à la passation de consignes. Le premier sert à PE2 à mettre en place la situation et le dernier à clore l'activité. Quant au tour de parole 33 (cf. le deuxième épisode analysé, p. 150), qui intervient au deux tiers de la durée totale du travail, il marque une rupture dans la phase d'introduction de l'expression verbale « I've got ». En effet, à ce moment-là, PE2 met en quelque sorte un terme au travail entamé, il désigne quatre élèves qui viennent se mettre sur le côté du tableau et est sur le point de lancer une nouvelle activité quand, apparemment, il se rend compte que les élèves n'ont pas encore produit eux-mêmes l'expression « I've got ».

¹²⁰ Cf. annexes, transcript de la phase d'introduction des éléments syntaxiques, pp.152-154.

Synopsis de la phase d'introduction des éléments syntaxiques		
Temps collectif (12 min 25)	Scène 1 Début : 23 min 00 TP 1 - 12	Définition de la situation Introduction des mots « coat » et « suitcase ¹²¹ » <i>Les élèves observent le professeur, répètent les 2 mots nouveaux et répondent à une question concernant la couleur du manteau.</i>
	Scène 2 Début : 29 min 40 TP 13 - 31	Introduction de l'expression « I've got » <i>Les élèves écoutent le professeur puis ils proposent le prénom d'un des personnages décrits par le professeur.</i>
	Début : 31 min 33 TP 31 - 33	Reprise de l'expression « I've got » <i>Les élèves écoutent le professeur qui entame une description des vêtements qu'il porte.</i>
	Début : 31 min 55 TP 33	Désignation de quatre élèves
	Scène 3 Début : 32 min 20 TP 33 - 48	Répétition de l'expression « I've got » <i>Les élèves écoutent, puis répètent collectivement</i>
	Scène 4 Début : 33 min 10 TP 49 - 74	Production guidée d'énoncés complets construits avec « I've got » <i>Les élèves répondent aux questions que le professeur leur pose sur la couleur des vêtements qu'ils portent en utilisant l'expression « I've got ».</i>
	Fin : 35 min 25 TP 75	Clôture de l'activité

3.3.4 - Premiers éléments d'analyse de la phase d'introduction des éléments syntaxiques (séance 2)

Le tableau ci-dessus montre que cette phase de travail est constituée de quatre scènes distinctes. Sur l'ensemble de ces scènes, l'expression « I've got » est produite par les élèves lors des deux dernières. En effet, lors des scènes 1 et 2 (TP 1-33), PE2 choisit d'utiliser d'abord lui-même cette expression afin de la donner à entendre aux élèves avant de les amener à la produire.

La première scène qui dure 6 minutes 20, soit légèrement plus de la moitié de la durée totale de l'épisode, est consacrée quasi-entièrement à l'affichage des vingt-deux flashcards sur lesquelles prend appui cette phase de travail. Pendant cette étape, l'activité des élèves est centrée sur l'observation et l'écoute du professeur. Ils ne sont sollicités qu'une fois, à mi-parcours, quand PE2 colle un onzième flashcard, celui représentant un manteau sous la valise de Tommy. A ce moment-là, PE2 marque une pause ; il fait répéter deux fois le mot « coat » collectivement puis demande immédiatement après de quelle couleur il est. A la suite de cela, il reprend son affichage et clôt cette étape en prenant quatre flashcards supplémentaires dans

¹²¹ Le mot « suitcase » est introduit rapidement par PE1 à l'occasion de l'affichage des 4 valises. Toutefois, il ne sera jamais repris ultérieurement au cours de la séquence. C'est la raison pour laquelle nous ne l'avons pas fait figurer parmi les connaissances visées par cette séquence.

son cartable, sans préciser ce qu'elles représentent¹²².

Dans la deuxième scène, conformément à ce que nous avons envisagé, PE2 endosse l'identité d'un des personnages et décrit ce qu'il a dans sa valise, les élèves devant, quant à eux, identifier le personnage choisi par le professeur. Lors de cette scène, PE2 effectue deux descriptions : celle du contenu de la valise de Kate et celle du contenu de la valise de Frank. Toutefois, comme nous l'avons déjà signalé lors de l'analyse épistémique, la compréhension de l'expression verbale « I've got » n'est pas indispensable à l'identification des personnages. Enfin, avant de passer à l'étape suivante, il se place face à la classe et semble vouloir entamer une description des vêtements qu'il porte (TP 31-33), mais abandonne d'un coup, sans raison apparente.

Dans la scène 3, les élèves répètent collectivement l'expression « have got », une fois seule et six fois associé à un nom de vêtement (ex : I've got a shirt).

Enfin, dans la scène 4, PE2 pose des questions aux élèves concernant la couleur des vêtements qu'ils portent (ex : what colour is your shirt ?). A cette question, les élèves doivent répondre en utilisant l'expression « I've got », ce qui ne constitue pas *a priori* la réponse la plus naturelle. En effet, à la question « what colour is your ? », une réponse sous la forme d'un « it's » suivi d'un adjectif de couleur, voire seulement de l'adjectif, est probablement celle la plus souvent produite.

3.4- Analyse d'épisodes pertinents

L'analyse de la pratique effective se centre sur trois séries d'épisodes. Le premier, extrait de la phase d'introduction des items lexicaux, permet de montrer quels effets a la qualité des documents utilisés sur la pratique des connaissances. La deuxième série d'épisodes, quant à elle, illustre, notamment, les difficultés rencontrées par PE2 pour faire accéder les élèves au sens de l'expression verbale « I've got ». Dans cette partie, les épisodes sont tous extraits de la phase d'introduction des éléments syntaxiques. Enfin, l'analyse du troisième épisode, extrait, lui, de la phase d'introduction des items lexicaux, donne à voir comment PE2 organise le travail sur la mise en relation entre les phonèmes et les graphèmes qui composent les mots nouveaux.

3.4.1 - *En collectif* : « *What colour is it?* »

Le premier épisode est extrait de la deuxième scène de la phase d'introduction des nouveaux items lexicaux. Il montre la procédure mise en place par PE2 pour vérifier que les élèves ont

¹²² La suite de la séance révélera que ces flashcards sont un double de celles représentant les quatre personnages affichés au tableau.

effectué les mises en relation adéquates entre les nouveaux signifiants et leur signifié. Il démarre au moment où PE2 pose sa deuxième question sur la couleur d'un des vêtements, ici, la robe.

5.	PE2	Ok Er <i>what colour is er</i> the + What colour is the dress? Do you know? The dress? Did you memorize? (<i>PE2 se touche à nouveau le front</i>) Yes what colour is the dress (<i>PE2 désigne Sébastien</i>)
6.	Sébastien	White
7.	PE2	White Yes the dress is white (<i>PE2 pointe la robe</i>) ok? It's white Can you repeat? It's white
8.	Élèves	It's white
9.	PE2	Ok What colour is the + we can say + What colour is the shirt please? What colour is it?
10.	Un élève	Blue
11.	PE2	Can you make a sentence please? (<i>PE2 fait un geste d'étirement avec ses 2 mains</i>) You say it's blue
12.	Élève 10	It's blue
13.	PE2	Yes the shirt is blue ok? The cap is green the shirt is blue the dress is white What colour is the what colour is the + what can I say? What colour is the jacket? What colour is the jacket? Yes Marie?
14.	Marie	Blue
15.	PE2	Blue Yes I think it's blue blue or purple ok let's say blue ok? the jacket is blue What colour what colour is the what colour is the pair of shoes?+ What colour is it?
16.	Alicia	Purple
17.	PE2	You can say it's purple
18.	Alicia	It's purple
19.	PE2	Yes it's purple
20.	Élèves	Grey grey
21.	PE2	oh yes grey yes grey It's purple or grey ok And what colour is the pair of socks? What colour is it please?+ Yes yes?
22.	Désiré	red
23.	PE2	Yes?
24.	Anita	It's red
25.	PE2	Yes can you repeat?
26.	Une élève	It's red
27.	PE2	Ok the pair of socks is red ok? Yes it's red Yes red orange red Ok let's say red Ok? (12 min 30) Er so now you can you can repeat This is a cap can you repeat? A cap (<i>PE2 a le doigt pointé sur la carte</i>)

Ce qui frappe tout d'abord quand on examine les tours de parole ci-dessus, c'est que le fait de ne pas avoir fixé précisément la couleur qu'il attend pour décrire trois des vêtements sur les six introduits - la veste, les chaussures et les chaussettes - a pour effet d'amener les élèves et le professeur à centrer leur attention sur la définition de ces couleurs au détriment de la pratique

des connaissances. Ainsi, huit tours de parole successifs (TP 14-21) sont consacrés au choix de la couleur de la veste et de la paire de chaussures. Pourtant, cette discussion aurait sans doute pu être évitée car on note que Marie (TP 14) répond sans hésitation que la veste est bleue. C'est PE2 lui-même qui introduit un doute en reprenant la couleur proposée par Marie et en la mettant en concurrence avec la couleur violette « blue or purple » (TP 15). L'introduction de cette première alternative déclenche des propositions divergentes de la part des élèves quand PE2 les interroge sur la couleur de la paire de chaussures (TP 16-21). De la même manière, c'est encore une fois PE2 qui introduit un doute quant à la couleur de la paire de chaussettes « yes red orange red » (TP 27) alors que plusieurs élèves avaient opté d'emblée pour le rouge (TP 22, 24 et 26). Enfin, on note que PE2 ne tranche jamais clairement puisqu'il conclut, dans deux cas sur trois, en restant sur une alternative (TP 15 « blue or purple » - TP 21 « purple or grey ») et, dans le dernier cas, par un énoncé « let's say red ok? » (TP 27) qui souligne le côté arbitraire de son choix. Il est vrai que ces précisions sont sans doute annexes par rapport à l'objectif de l'activité. Toutefois, même si ce manque de précision a pour effet de reléguer le travail de mise en relation entre signifiant et signifié au second plan, il est intéressant de noter qu'il permet, d'une certaine manière, une utilisation « réaliste » de la langue. A ce moment du travail, on peut considérer qu'en étant associés au choix de la couleur des vêtements, les élèves sont investis d'une responsabilité et ont ainsi l'occasion de prendre davantage en charge les énoncés qu'ils produisent.

Ces hésitations tiennent, bien entendu, au manque de clarté des documents utilisés mais révèle également que PE2 n'a pas réfléchi en amont aux couleurs à attribuer aux vêtements. De la même façon, quelques tours de parole plus tard (TP 50), on constate que PE2 se rend compte que la « flashcard » qui illustre le mot chemise n'est sans doute pas suffisamment explicite. Toutefois, comme le montre le commentaire qu'il fait à haute voix « you you understand I guess », il prend le parti de considérer que les élèves font bien le lien entre le dessin et le mot « chemise » qu'il est censé représenter.

50.	PE2	You you understand I guess? This is a shirt (<i>PE2 a le doigt pointé sur la carte</i>)
-----	-----	---

D'autre part, l'étude des tours de parole ci-dessus montre que les interventions de PE2 portent la marque de ses hésitations quant à la façon d'enchaîner les questions (cf. éléments surlignés en gris et notés en gras italiques).

Dans le tour de parole n°13, PE2 se reprend à plusieurs reprises et exprime à haute voix ses hésitations « what can I say ? » avant de demander de quelle couleur est la veste. On remarque, à ce propos, que PE2 ne pose jamais de questions sans répéter plusieurs fois

l'amorce de la question sur la couleur « what colour is... » (TP 5, 9, 13, 15 et 21). Comme PE2 l'explique lui-même, ceci vient du fait qu'il n'a pas une vision exacte du déroulement de sa séance et que, de ce fait, il doit gérer plusieurs choses à la fois : l'enchaînement des questions et l'anticipation des étapes à venir.

« Là, où on le voit aussi c'est sur le, parce que, à certains moments, je cherche mes questions. Donc, je sais que c'est pas écrit tout ça, le déroulement, il est pas écrit et ça se voit quand tu écoutes, je cherche heu.. je cherche mes mots parce qu'en même temps je cherche la suite du déroulement.¹²³ »

On observe également qu'il semble se poser des questions sur sa façon d'organiser cette phase du travail. En effet, la question « did you memorize » (TP 5) qu'il adresse aux élèves laisse transparaître ses incertitudes quant à la capacité des élèves à avoir mémorisé les six nouveaux mots dont la présentation par le professeur a duré moins de deux minutes. D'ailleurs, PE2 explique lui-même, lors de l'entretien d'auto-analyse, qu'il est constamment assailli de doute quant à ces choix de mise en œuvre.

« Oui, mais si tu savais le nombre de questions que je me pose!¹²⁴ »

Ce premier épisode est également l'occasion de constater que PE2 exige régulièrement que les élèves répondent par des énoncés complets (TP 7-8, 11-12, 17-18 et 24-26) alors que les élèves répondent plus spontanément par des mots isolés qui seraient tout à fait recevables dans une situation de communication ordinaire. Le fait d'exiger des énoncés complets est, bien entendu, tout à fait compréhensible mais, l'on constate que, du coup, la priorité accordée à la formulation d'énoncés complets déplace l'attention des élèves qui se centrent alors sur les connaissances anciennes au détriment de la pratique des connaissances nouvelles. Ainsi, les connaissances nouvelles passent petit à petit au second plan et en viennent même à disparaître pendant plusieurs tours de parole successifs (TP 17-20 et 22- 26).

Cette centration sur la formulation d'énoncés complets amène ainsi PE2 à inciter les élèves à produire des répétitions systématiques qui sont, ici, formulées individuellement contrairement à la majorité des répétitions mises en œuvre dans cette phase de travail.

3.4.2 - En collectif : « I've got some more flashcards »

Les deux épisodes analysés dans cette partie visent à illustrer divers aspects de la pratique de PE2 et, notamment, les difficultés qu'il rencontre au moment de la mise en place de la situation. Le premier épisode correspond au lancement de la phase de travail consacrée à

¹²³ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 318, p. 223.

¹²⁴ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 408, p. 226.

l'introduction de l'expression verbale « have got » (Séance 2).

1.	PE2	(23 mn) Do you remember ? This is er this is Tommy Ok ++ This is Louise +++ Shh please Martin This is Frank +++ And this is This is Kate Kate (PE2 affiche 4 flashcards au tableau. Chacune d'entre elles représentent un des personnages cités par le professeur) +++ Shh ++ Shh Agathe + Ok Er ok You see there shh please Aline Sit down correctly + There this is a suitcase a suitcase + Shh + Because they're going to shh+ They're going to travel to fly away and to travel So this is + her suitcase ++ This suitcase shh ++ Her suitcase and Tommy where is it? Shh can you be quiet! Shh And this is his suitcase (PC2 affiche 4 petites flashcards représentant une valise sous chacun des personnages) Look! Shh + In shh + Boris In the suitcase they put clothes [iz] ok? So for example Tommy puts ++ a shirt Shh ++ Frank put a shirt ++ Ok +++ Er you say Tommy put/ this is a coat Can you repeat? A coat
2.	Elèves en chœur	A coat
3.	PE2	A coat
4.	Elèves en chœur	A coat
5.	PE2	What colour is this coat please?
6.	Es	Orange red orange red red
7.	PE2	Yes it's?
8.	Es	Red
9.	PE2	Red ok + Louise shh + Shh just one yes + Louise take a coat ok? ++
10.	Elèves	A dress
11.	PE2	A dress +++ (PE2 affiche les flashcards représentant les vêtements au fur et à mesure qu'ils les citent oralement) Kate take a dress Shh+++ Kate takes a pair of socks ++ Shh ++ Frank takes shh + a pair of socks ++ Shh ++ Shh ++ Look please Shh Please++ Tommy shh take takes a pair of shoes Shh ++ and say shh please shh please + Let say Frank take a jacket +++ Tommy takes a jacket + Louise takes a cap +++ Oh no she <...?> sports girl ok? And say Frank take a cap you see this is his cap and +++ Kate +++ has got a pair of shoes this is not listen please Marie Aline sh this is not shoes for girl ok but she takes a pair of shoes ok? (PC1 montre puis affiche une « flashcard » représentant des chaussures de sport) and +++ oh yes ++ and I've got ++ two more things (PE2 feuilleton son classeur) +++ ok so yes (PE2 vérifie ce qu'il a affiché) ++ ok so please you look (PE2 cherche dans son cartable) I've got sh (Il agite quelques « flashcards » supplémentaires) I've got some more « flashcards » just one minute please Stéphane ++ one minute (PE2 trie ses « flashcards ») I take a character ok and please Boris can you put your bubble-gum in the bin please? What you have in your mouth (PE2 fait le geste de retirer qch de sa bouche) +++ I I speak for one of these characters and I say in in my suitcase in

		my suitcase this is a suitcase (<i>PE2 montre une des valises affichées au tableau</i>) ok? Can you repeat? a suitcase
12.	Elèves en chœur	A suitcase
13.	PE2	In my suitcase I've got sh I've got a pair of socks + in my suitcase I've got a pair of shoes in my suitcase I've got a a dress what's my name? +++ right <...?>
14.	Elève	It's Kate
15.	PE2	Are you Kate? repeat are you Kate?
16.	Elève 14	Are you Kate?
17.	PE2	Yes I'm Kate ok ++ I change +++ in my suitcase I've got + a cap ++ in my suitcase I've got + a shirt ++ In my suitcase I've got a pair of socks?+ What's my name? You say are you...? Ok? What do you think?
18.	Aline	Are er
19.	PE2	Are you
20.	Aline	are you Tommy?
21.	PE2	Repeat
22.	Aline	Are you Tomm\
23.	PE2	Frank Frank you think I'm Frank? Can you repeat the question are you...
24.	Elève	Are you Frank?
25.	PE2	What's your question ? are you...
26.	Elève	Are you Frank?
27.	PE2	No er ok Sébastien
28.	Sébastien	Tommy are you Tommy?
29.	PE2	Are you Tommy What do you think Stéphane ?
30.	Stéphane	Are you Frank? Are you Frank?
31.	PE2	I'm Frank ok + so hm excuse me one minute ++ I've got sh sh
32.	Albert	<.....?>
33.	PE2	It's not/ I just have these shoes so that's all hm look sh + do you see hm (PE2 passe sa main devant lui, le long de son corps) no er that's not that's not er I need four er four kids (<i>PE2 montre 4 doigts de la main droite</i>) two boys two sh/er sorry two boys two girls so please er <.....?> Aline Clémentine and + ok er Jordan Stéphane can you repeat the answer er the sentences I've got can you repeat I've got
34.	Elèves en cœur	I've got (<i>les 4 élèves désignés se tiennent sur le côté du tableau</i>)
35.	PE2	Just one minute <en s'adressant aux 4 élèves sur le coté> I've got
36.	Elèves en chœur	I've got ++

Le début de cet épisode illustre parfaitement les effets que peut avoir le choix d'une situation sur la pratique des connaissances dans la classe. Le fait d'avoir choisi d'utiliser vingt-deux flashcards pour introduire l'expression verbale « I've got » a des conséquences importantes sur le déroulement du temps didactique. Ainsi, une grande partie du temps est consacrée, au début de cette phase de travail (TP 1 et 3), à l'installation du milieu matériel sans que, de surcroît, l'expression « I've got » soit utilisée explicitement en relation avec la situation. En

effet, alors que PE2 avait prévu de produire l'expression « I've got » tout en affichant les flashcards au tableau¹²⁵, il n'utilise quasiment jamais l'expression « I've got » qu'il remplace par les verbes « put » et « take » qu'il utilise en omettant de prononcer, à plusieurs reprises, le « s » de la troisième personne du singulier (« Frank put a shirt » TP 1 - « Kate take a jacket » TP 11).

A ce sujet, l'analyse de l'activité montre que PE2 fait référence aux personnages en employant les pronoms « he » et « she » alors qu'il avait prévu d'endosser l'identité de chaque personnage dès la mise en place de la situation. Ces écarts entre la préparation et la réalisation peuvent peut-être s'expliquer par le fait que PE2 doit assurer une gestion matérielle lourde : il a vingt-deux flashcards à afficher dont certaines ne doivent pas être collées au hasard pour que l'activité d'identification des personnages qui va suivre se déroulent dans de bonnes conditions.

Lors de l'entretien d'auto-analyse, PE2 est lui-même très surpris de constater qu'il n'a pas produit l'expression « I've got » lors de cette étape du travail.

« Ben, non, je comprends pas, je prends déjà les heu... + Y a un truc qui me paraît, je sais pas pourquoi mais je..., non, c'est moi qui me suis trompé. ++ Là, en fait, tu mets « in my suitcase I have got.. “ donc je l'ai fait pendant que je mettais le matériel, c'est ça? +[...] Ah, oui, mais je pensais que je l'avais fait pour chaque heu... pour chaque personnage au moment où ...[...] Ouais, c'est ça, attends, on va voir, à moins que ce soit là que je le fasse. Parce qu'en fait je devrais le faire pour chaque personnage. Mais, comme y avait beaucoup de préparation matérielle, j'ai du zapper, je me suis dit je vais faire directement l'activité.¹²⁶ »

D'une manière qui n'est pas sans rappeler la pratique du même PE2 lors de l'introduction des nouveaux items lexicaux, on observe également ici que, les connaissances visées passent au second plan pendant plusieurs tours de parole (TP 18-30). Ainsi, lors de ces échanges, PE2 ne se contente pas de vérifier si les élèves sont capables de repérer le personnage dont il a endossé l'identité mais insiste sur la formulation d'une question qui semble, à première vue, peu naturelle « are you Kate ? ». Il convient d'ailleurs de rappeler ici que la compréhension de l'expression « I've got » n'est nullement nécessaire à la résolution du problème puisque seuls les vêtements sont discriminants pour effectuer l'opération de repérage.

Par ailleurs, on constate que la longueur des tours de parole produits par PE2, notamment au début de l'épisode, a pour effet d'augmenter sa part de l'espace topogénétique. En effet, bien que PE2 entame cette phase d'introduction par un « do you remember » qui semble destiné à convoquer la mémoire didactique des élèves et à les faire entrer dans l'espace topogénétique, il reprend immédiatement une position dominante en demandant à plusieurs élèves de se taire.

¹²⁵ Cf. extrait de la fiche de préparation de PE2 citée pp.178-179.

¹²⁶ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 537, 541 et 543, pp.229-230.

Ainsi, le nombre d'expressions qui intiment aux élèves de garder le silence est très important aussi bien dans le premier tour de parole (TP 1) que dans celui où PE2 finit de définir la situation (TP 11). Dans ces tours de parole, on constate que PE2 doit constamment rappeler les élèves à l'ordre (cf. éléments surlignés en gris). En effet, rien de nouveau n'étant introduit, à part le mot « coat » (TP 1-5), les élèves montrent de nombreux signes d'impatience et font quelques tentatives pour se substituer à PE2 pour produire le nom des vêtements (TP 10). Cependant, PE2 ne saisit pas cette occasion pour mettre en place un temps de réactivation mais poursuit le travail en faisant cavalier seul.

A l'occasion du déroulement de cette phase de travail, on observe également que quatre élèves sont invités à venir rejoindre le professeur (TP 33), laissant présager qu'un temps de travail au cours duquel le professeur va se mettre en retrait va être organisé. Toutefois, on note que, à peine arrivés à côté du tableau, ces élèves sont mis en quelque sorte en attente (TP 35 « just one minute »). Ainsi, pendant environ quatre minutes, Aline, Clémentine, Jordan et Stéphane assistent muets aux échanges entre PE2 et les autres élèves sans que PE2 ne les associe au travail en cours. Ces élèves sont physiquement et conceptuellement sortis de l'espace didactique puisqu'il faudra attendre la fin de cette phase de travail pour que le professeur les sollicite à nouveau pour mettre en œuvre le jeu de devinettes qui succède à ce temps d'introduction des nouveaux éléments syntaxiques.

Concernant maintenant la façon dont PE2 assure l'accès au sens de l'expression verbale « I've got », on observe que le sens de cette expression n'est pas clairement illustré par la situation mise en place par PE2. En effet, lorsque PE2 décrit le contenu de « sa » valise, l'expression « I've got » prise en bloc, si tant est qu'elle est utilisée, peut tout aussi bien être interprétée par les élèves comme un équivalent de « il y a ». La situation choisie par PE2 ne le met pas en position de produire l'expression visée de façon naturelle alors qu'il l'utilise à plusieurs reprises (cf. éléments en gras italiques – TP 11, 31 et 33) de façon très spontanée sans même, apparemment, s'en rendre compte puisqu'il n'en profite pas pour attirer l'attention des élèves sur son emploi en situation. Ainsi, alors que PE2 cherche quatre flashcards supplémentaires dans son cartable, il produit naturellement trois énoncés construits avec « I've got » (TP 11). De la même manière, il interpelle Boris pour lui demander ce qu'il a dans la bouche (TP 11) et s'adresse aux élèves avec l'intention de décrire les vêtements qu'il a sur lui (TP 31-33) sans tirer parti de ces occasions pour tenter de faire saisir le sens de l'expression visée aux élèves. Cet épisode se conclut d'ailleurs sur le démarrage d'un temps de répétition collective qui amène les élèves à produire toute une suite d'énoncés qui commence par « I've got » sans que ces énoncés renvoient à une réalité quelconque (TP 34-36).

Ce n'est qu'après avoir mis en œuvre l'étape de répétition collective que PE2 marque une pause pour montrer son manteau et tenter d'illustrer la signification de l'expression « I've got ». A ce moment de l'épisode (TP 45), PE2 abandonne les flashcards pour ancrer la situation dans son vécu et mettre en relation étroite la forme verbale et sa signification. Cependant, il n'est pas certain que cette mise en relation tardive soit efficace.

45.	PE2	Ok + look (<i>PE2 pose les flashcards qu'il tenait à la main</i>) I've got a blue coat
46.	Elèves en chœur	I've got a blue coat
47.	PE2	Ok ? (<i>PE2 montre son manteau qui est posé sur une chaise à côté de lui</i>) me I've got a blue coat ok ? er I've got a pair of shoes (<i>PE2 montre ses chaussures</i>)
48.	Elèves en chœur	I've got a pair of shoes
49.	PE2	Er what colour please Marie what colour is your pair of shoes?
50.	Marie	I'm blue
51.	PE2	I've got a blue pair of shoes can you repeat?
52.	Marie	I've got a blue pair of shoes
53.	PE2	Er + please what colour er Martin what colour what colour is your shirt?
54.	Martin	++
55.	PE2	You've got a shirt Martin + your shirt YOUR shirt
56.	Martin	<.....?>
57.	PE2	Your shirt is blue ? (<i>PE2 s'approche de Martin et touche son T-shirt qui est jaune</i>) your shirt is blue ?
58.	Martin	No red (<i>Martin porte un pull rouge</i>)
59.	PE2	No your shirt
60.	Martin	Oh yellow
61.	PE2	Ah please listen please sh + Martin you say I've got a yellow shirt can you repeat?
62.	Martin	I've got I've got a yellow shirt
63.	PE2	I've got a yellow shirt <prononcé en accompagnement de Martin> er what colour er sh er Marc what colour is your pair of socks please ?your pair of socks (<i>PE2 commence à donner des flashcards aux 4 élèves debout sur le côté</i>) ++ sh
64.	Marc	White
65.	PE2	I've got a white pair of socks can you repeat please ?
66.	Marc	I've got a white pair of socks

En effet, comme le montrent les tours de parole ci-dessus, les élèves, lancés dans des répétitions collectives successives, ne semblent pas prendre réellement en compte le détour effectué par PE2 pour mieux référer les énoncés produits. Pris au jeu de la répétition, ils font écho aux paroles de PE2 sans apparemment y prêter une attention particulière (TP 46 et 48). D'une manière semblable, on constate que PE2 semble parfois dicter aux élèves ce qu'ils doivent dire sans s'attarder sur le fait qu'ils prennent ou non en charge l'énoncé qu'il leur demande de formuler. Ainsi, face aux difficultés que Martin éprouve pour produire sa

réponse, PE2 lui indique ce qu'il doit dire « you say I've got a yellow shirt » (TP 61)

Cette forme d'intervention n'est apparemment pas exceptionnelle puisque PE2 explique dans l'entretien d'auto-analyse que, lorsque des élèves rencontrent des difficultés de compréhension quant à l'activité à réaliser, il intervient en langue maternelle et indique aux élèves, sans autre forme de détour, ce qu'ils doivent dire.

« Donc, heu... Plus je me pose la question et plus je pense heu... non, je me la pose moins, hein. C'est vrai que maintenant je me la pose moins et je fais des coupures en français.[..] Oui. Je leur dis : « vous dites « I have got.. », vous dites...¹²⁷ »

Enfin, on remarque, à l'occasion de ces tours de parole, que PE2 ne positionne pas bien l'adjectif de couleur lorsqu'il utilise avec l'expression « a pair of » (TP 51-52 « a blue pair of shoes » et TP 65-66 « a white pair of socks »). Il place l'adjectif de couleur juste avant le mot « pair » alors que celui-ci devrait se trouver juste avant le nom de vêtements et fait répéter l'énoncé tel quel. Ce n'est, en effet, qu'à la fin de la phase d'introduction des éléments syntaxiques, que PE2 se rend compte qu'il a peut-être mal positionné l'adjectif de couleur (TP 71 - cf. éléments surlignés en gris). Cependant, Eric ayant mémorisé la forme d'organisation syntaxique antérieure, il la reprend (TP 72) sans prêter attention à la modification introduite par le professeur. On remarque, d'ailleurs, que non seulement PE2 ne le corrige pas, mais fait à nouveau répéter l'énoncé erroné (TP 73-74), faute de savoir, à coup sûr, quelle est la forme correcte, comme le montre le point d'interrogation qui clôt sa deuxième proposition (TP 71).

71.	PE2	It's blue ok you say I've got a blue pair of shoes can you repeat? (PE2 montre en même temps les 4 flashcards aux élèves debout) a pair of blue shoes ?
72.	Eric	I've got a blue pair of shoes
73.	PE2	I've got a blue pair of shoes repeat
74.	Eric	I've got a blue pair of shoes

Par conséquent, le fait d'avoir opté pour l'utilisation de l'expression « a pair of » par souci de simplification – afin que tous les noms ou groupes nominaux soient au singulier – introduit une autre difficulté relative à la place de l'adjectif. Ces erreurs récurrentes montrent également que PE2 n'a pas, lui-même, une connaissance très solide des savoirs en jeu. A ce sujet, PE2 décidera d'ailleurs en cours de séquence d'abandonner l'expression « a pair of » au profit de l'utilisation plus courante des mots « shoes » et « socks » au pluriel.

« .. le problème.. en fait, ça se combinait avec la place de l'adjectif. [...] A l'usage, au fur et à mesure des...des séances, j'ai éliminé le « pair of ». [...] Pour dire simplement « I've got blue shoes, I've got blue socks ». [...] Et ça complexi.. enfin, c'était un peu plus complexe. C'est

¹²⁷ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 659 et 679, p. 233 et p. 234.

sans doute pour ça que [...] Voilà, en fait, je crois que j'évitais la difficulté comme ça, mais, heu, finalement, y en avait une autre qui arrivait après.¹²⁸ »

3.4.3 - *En collectif* : « *The first letter* »

Le troisième épisode permet d'observer comment PE2 organise le travail sur la mise en relation entre les phonèmes et les graphèmes qui composent les mots nouveaux. Il démarre au moment où PE2 demande aux élèves quelle est, d'après eux, la première lettre du mot « jacket ». Il correspond à la dernière étape de la troisième scène (TP 92-110) qui clôt la phase d'introduction des items lexicaux (Séance 1).

92.	PE2	What is the first have you got an idea of the first letter jacket?
93.	Elèves	Jacket
94.	PE2	The first letter please? Have you got an idea please Boris? The first letter of jacket? No you don't know? ++ Er yes Sébastien? The first letter You have listen jacket What is the first letter jacket?
95.	Anita	J
96.	Elève	G
97.	PE2	G or J?
98.	Alicia	G
99.	PE2	G?
100.	Elève	G
101.	PE2	G? J like this? Yes? Marthe?
102.	Marthe	J
103.	PE2	J
104.	Elèves	J
105.	PE2	G?
106.	Evelyne	D
107.	PE2	D? Oh yes It could be D yes why not Boris
108.	Boris	J
109.	PE2	It's J ok J Jacket repeat jacket
110.	Elèves	Jacket

La façon dont les élèves répondent à la première question de PE2 (TP 92-93) montre clairement que le contrat de répétition fait partie des systèmes d'attentes qui règlent les interactions entre PE2 et ses élèves. En effet, alors que le professeur demande aux élèves de lui indiquer quelle est la première lettre du mot « jacket », ces derniers se contentent de répéter le mot situé à la fin de la question qui vient de leur être posée.

Par ailleurs, l'observation des tours de parole ci-dessus met en évidence le fait que, à certains moments, PE2 abandonne la position haute qu'il occupe dans l'espace topogénétique ; il laisse les élèves faire des propositions successives sans produire de rétroactions et retarde le moment où il valide la proposition adéquate.

Toutefois, on note que la tâche est loin d'être aisée et que les élèves ont des difficultés à

¹²⁸ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 62-78, p. 216.

trancher entre le <G> et le <J>. Ceci s'explique, bien entendu, par le fait que la lettre <G> en français se prononce / dʒi: / en anglais alors que la lettre <J> en français se prononce, elle, / dʒeɪ / en anglais. Cette prononciation pour ainsi dire inversée rend donc la tâche relativement délicate pour les élèves et la nature de leurs réponses difficile à interpréter. Quoi qu'il en soit, on constate que cette difficulté a pour effet, une fois encore, de centrer l'attention des élèves davantage sur des connaissances anciennes, les lettres de l'alphabet, que sur les nouvelles connaissances en jeu. Le mot « jacket » n'est, *in fine*, produit que deux fois par les élèves au cours de cet épisode.

D'autre part, la proposition d'Evelyne (TP 106) mérite que l'on s'y arrête car elle montre combien il est délicat de faire travailler les élèves sur la relation phonie-graphie. En effet, le groupe consonnatique qui correspond à la prononciation de la lettre « j » placée au début du mot « jacket » commence bien par un <D>, / dʒ /, même si, à l'écrit, le mot commence effectivement par un <J>. L'activité proposée par PE2 s'avère donc assez complexe vu l'écart qui existe fréquemment entre la phonie et la graphie d'un mot en anglais et la prononciation respective des lettres <J> et <G>. Il semble donc nécessaire que les élèves aient déjà construit des repères relativement solides quant aux liens qui unissent certains phonèmes et graphèmes pour qu'ils puissent faire des hypothèses fructueuses susceptibles, comme l'indique PE2, de favoriser la mémorisation de la prononciation des mots nouveaux et de leur permettre de consolider leur connaissance du système linguistique anglais.

« Non, et au fur et à mesure, je me dis, quand je le fais, mais après je le refais ou je l'ai déjà fait pour d'autres séances, c'est que c'est un indice, ça c'est un indice supplémentaire pour que les enfants puissent après prononcer les mots.¹²⁹ »

3.5- Le travail du professeur et l'activité conjointe professeur-élèves

3.5.1 - L'installation des conditions d'apprentissage : la constitution d'un rapport au milieu

Ce qui caractérise la pratique de PE2 dans les phases d'introduction des nouveaux éléments de langue, c'est qu'il prend appui sur un nombre conséquent d'ostensifs auxquels il fait constamment référence. Ainsi, il exécute de nombreux gestes de pointage en direction des flashcards affichées au tableau, s'attachant à ancrer les productions langagières sur des éléments visuels facilement repérables (cf phase d'introduction des items lexicaux, TP1).

¹²⁹ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 417, p. 226.

1.	PE2	<p>(8 mn 30) (PE2 tient un paquet de flashcards à la main, face contre lui) Ok so today we make something new Hm + So + Are you ready please Marthe you close your book Boris close your book + Ok+++ Ok so (PE2 commence à afficher les flashcards au tableau. Il affiche les 2 premières: la casquette et la paire de chaussures) So first first you first you have a look ok? (PE2 continue à afficher les flashcards. Il affiche la chemise, la paire de chaussettes, la robe, puis la veste) Yes +++ Yes that's alright < ? > jacket ok These are clothes (PE2 pointe les cartes affichées au tableau) First you just listen ok? You don't repeat You just listen to me ok? This is this is a baseball cap This is a pair of shoes (PE2 pointe les 2 premières flashcards) this is a shirt (PE2 pointe la carte représentant la chemise, puis il tire sur le col de sa chemise pour la montrer aux élèves) you see? ah this is a shirt ok? Yes You've got you've got a shirt ok? A shirt (PE2 termine la présentation en pointant chaque vêtement) This is a pair of socks This is a dress and this is a jacket ok? A jacket Er can you tell me one thing? First er so I just repeat for one I repeat for one time (PE2 touche chaque carte au fil de sa répétition) A cap a pair of shoes a shirt a pair of socks a dress a jacket (10 min 25) Have you got an idea? (PE2 se touche le front) what colour what colour is the what colour is the cap? Have you got an idea? What colour is it please? + Yes please Aline?</p>
----	-----	--

Par ailleurs, ce qui frappe d'emblée lorsqu'on examine le premier tour de parole produit par PE2 c'est que les connaissances nouvelles sont placées dans un environnement linguistique qui accorde une part importante aux connaissances anciennes et aux énoncés qui servent à définir la situation. De plus, on note que le discours de PE2 est émaillé de nombreuses répétitions. Par exemple, on constate que PE2 fait régulièrement précéder ses interventions de la question « have you got an idea ? » (TP 1 ci-dessus et TP 33, 54, 72, 83, 92 et 94 ci-dessous), ce qui a pour effet d'augmenter le volume de langue qu'il produit.

33.	PE2	Er just one one question please? Do you have an idea what is what is the first letter? (PE2 a le doigt pointé sur la carte représentant la casquette) What is the first letter of this word? + Cap
-----	-----	---

54.	PE2	Do you have an idea? What is the first the first letter? Shirt
-----	-----	---

72.	PE2	Have you got an idea of the first letter? Dress Listen carefully dress
-----	-----	---

83.	PE2	W? No It's not w It's the first letter of this word is you're right most of you it's D but have you got an idea of the second letter? Because that's what makes it difficult
-----	-----	---

92.	PE2	What is the first have you got an idea of the first letter jacket?
-----	-----	---

94.	PE2	The first letter please? <i>Have you got an idea</i> please Boris? The first letter of jacket? No you don't know? ++ Er yes Sébastien? The first letter You have listen jacket What is the first letter jacket?
-----	-----	---

On note, d'autre part, une certaine instabilité dans les expressions utilisées par PE2 qui oscillent entre un énoncé construit avec « *have you got an idea ?* » et un autre construit avec « *do you have an idea ?* » (TP 33 et 54).

Enfin, concernant les consignes qui servent à définir les rôles respectifs du professeur et des élèves, on observe que PE2 définit parfois plus précisément ce qu'il va faire que ce qu'il attend des élèves. Ainsi, à la fin du tour de parole n°1 ci-dessus, il indique par deux fois qu'il va procéder à une répétition des mots sans dire aux élèves ce qu'ils doivent faire. De la même façon, dans la phase d'introduction des éléments syntaxiques, il précise qu'il va se mettre à la place d'un des personnages mais ne donne aucune consigne aux élèves quant à ce qui est attendu d'eux (cf. extrait du TP 11, phase d'introduction des éléments syntaxiques).

11.	PE2	(<i>PE2 trie ses flashcards</i>) I take a character ok and please Boris can you put your bubble-gum in the bin please? What you have in your mouth (<i>PE2 fait le geste de retirer qch de sa bouche</i>) +++ I I speak for one of these characters and I say in in my suitcase in my suitcase this is a suitcase (<i>PE2 montre une des valises affichées au tableau</i>) ok? Can you repeat? a suitcase
-----	-----	---

Tout ceci a probablement pour conséquence de rendre le milieu un peu instable et ce d'autant plus que les énoncés produits par PE2 ne sont pas toujours conformes aux normes linguistiques, comme nous l'avons déjà signalé lors de l'analyse des épisodes.

3.5.2 - *L'organisation du travail sur les connaissances*

Ce qui frappe lorsque l'on examine les deux phases d'introduction des nouveaux éléments de langue c'est que la répartition entre les connaissances anciennes et les connaissances nouvelles est relativement déséquilibrée. Ainsi, le nombre d'occurrences des nouveaux mots et de l'expression « I've got » est peu élevé par rapport au reste des connaissances qui sont mobilisées lors des deux phases analysées. Dans la première phase, le mot « cap » est prononcé 14 fois, les mots « shoe/shoes » 13 fois, le mot « shirt » 16 fois, les mots « sock/socks » 11 fois, le mot « dress » 16 fois et le mot « jacket » 18 fois. En revanche, environ un quart des tours de parole est soit constitué d'un adjectif de couleur soit d'une lettre de l'alphabet. Quant à l'expression « I've got », elle est produite 41 fois lors de la deuxième

phase mais passe, elle aussi, parfois au second plan, comme nous l'avons déjà démontré, quand PE2 exige que les élèves fassent leurs propositions quant à l'identification des personnages en utilisant l'expression « are you... ? ».

L'analyse de la pratique des élèves confirme d'ailleurs le fait que les nouvelles connaissances sont parfois en retrait, celles-ci étant peu utilisées par les élèves eux-mêmes. Ainsi, dans la première phase, seul trente-deux pour cent des énoncés sont consacrés aux nouveaux items lexicaux. Quant à la deuxième phase, on constate que le pourcentage de tours de parole consacrés aux nouvelles connaissances est plus élevé puisqu'il s'élève à cinquante pour cent, soit trente-huit pour cent pour les énoncés construits avec l'expression « I've got » et quatorze pour cent pour ceux dédiés à la production des mots nouveaux « coat » et « suitcase ».

D'autre part, on remarque que, dans la première phase, la place occupée par les énoncés complets est très limitée ; seuls six énoncés sur cinquante-neuf sont construits sur le schéma suivant : « It's » suivi d'un adjectif de couleur. Le reste est constitué de mots isolés, voire seulement de lettres. En revanche, dans la deuxième phase, on note que les deux tiers des énoncés produits par les élèves sont logiquement des énoncés complets puisque cette phase de travail est consacrée à la mise en place de nouveaux éléments syntaxiques.

Enfin, on remarque très peu d'erreurs dans la pratique par les élèves des nouvelles connaissances, ce qui s'explique aisément par le fait que leurs productions sont constituées la plupart du temps de répétitions à l'identique d'énoncés produits par le professeur.

3.5.3 - La gestion du temps et de l'espace didactique

a) La gestion du temps didactique

Ce qui caractérise la façon dont PE2 gère la chronogenèse c'est qu'il semble prendre certaines de ses décisions dans l'action, sans se référer à la préparation de la séance qu'il a faite. Cependant, cette affirmation ne rend que partiellement compte de la pratique de PE2 qui se caractérise par une suite de microdécisions. Ainsi, dans la première phase, alors que PE2 s'apprête à poser la première question sur la couleur des vêtements, il se reprend (Extrait TP1) et décide de répéter le nom de chaque vêtement une nouvelle fois.

1.	PE2	(PE2 termine la présentation en pointant chaque vêtement) This is a pair of socks This is a dress and this is a jacket ok? A jacket Er can you tell me one thing? First er so I just repeat for one I repeat for one time (PE2 touche chaque carte au fil de la répétition) A cap a pair of shoes a shirt a pair of socks a dress a jacket Have you got an idea (PE2 se touche le front) what colour what colour is the what colour is the cap? Have you got an idea? What colour is it please?+ Yes please Aline?
----	-----	---

De la même manière, juste après, il semble se rendre compte que les élèves n'ont peut-être pas eu le temps de mémoriser le nom de tous les vêtements mais décide, malgré tout, de continuer l'activité d'identification (TP 5).

5.	PE2	Ok Er what colour is er the + What colour is the dress? Do you know? The dress? Did you memorize? (PE2 se touche à nouveau le front) Yes what colour is the dress (PE2 désigne Sébastien)
----	-----	--

Mais, c'est surtout au tour de parole n°33 que PE2 introduit une rupture dans le déroulement de l'épisode. Soudain, il arrête l'étape de répétition et se lance dans une activité qui va occuper le cœur de la fin de cet épisode.

33.	PE2	Er just one one question please? Do you have an idea what is what is the first letter? (PE2 a le doigt pointé sur la carte représentant la casquette) What is the first letter of this word? + Cap
-----	-----	--

De cette première question va découler une activité centrée sur la mise en relation de la prononciation et de l'écriture des mots nouveaux que PE2 n'avait absolument pas prévue en amont¹³⁰. Cette décision va complètement modifier la fin de l'épisode : des étapes très courtes alternant répétition et mise en relation phonie-graphie vont être mises en œuvre, créant ainsi l'impression que l'activité graphie-phonie vient s'enchâsser dans l'activité de répétition.

D'une manière semblable, on retrouve cette impression d'enchâssement à plusieurs reprises dans la phase dédiée à l'introduction des éléments syntaxiques. Ainsi, comme nous l'avons déjà montré, PE2 prend des flashcards tout en commentant son action mais ne les utilise pas, puis, quelques tours de parole après, il donne l'impression de vouloir décrire les vêtements qu'il porte mais passe finalement à autre chose, soit à la désignation des quatre élèves qui vont rester debout sur le côté de la salle jusqu'à la fin de l'épisode. Enfin, il revient tardivement aux vêtements qu'il possède, en improvisant une référence à son manteau.

¹³⁰ Cf. annexes, fiche de préparation de la séance 1 de PE2, p. 178.

L'impression que PE2 prend des décisions improvisées est confirmée par l'analyse de la fiche de préparation de la séance qui montre qu'il opte pour un déroulement très différent de celui décrit sur cette fiche¹³¹. De plus, l'analyse que PE2 produit de cet extrait révèle que cette manière de faire lui est assez coutumière.

« Non, parce que heu... Non, parce que (*petits rires amusés*) y a beaucoup d'impro, en fait.[...] Non, mais, c'est tout à fait ça, parce qu'en fait, parce qu'en fait c'est vrai que ... j'ai, j'ai pas autant de préparation que ça.¹³² »

Pour conclure, on peut donc dire que l'avancée du temps didactique semble assez chaotique et ajouter que, malgré le stress dont PE2 fait état lors de l'entretien d'auto-analyse, il ne parvient pas se contraindre à changer son mode de préparation.

Le chercheur : « Ouais, c'est bizarre, ouais. + Et c'est, et c'est spécialement pendant les leçons d'anglais où t'es stressé ou c'est dans ta pratique professionnelle en général ?¹³³ »
PE2 : « Ah, je pense que c'est dans ma pratique en général, mais du fait que je ne prépare pas assez ou que je ne prépare pas comme je peux.¹³⁴ »

b) *La gestion de l'espace didactique*

Comme nous l'avons montré dans les synopsis détaillés de chaque phase de travail, les places occupées par les élèves varient au fil de l'activité, en fonction du type de contrat didactique qui règle les interactions entre le professeur et les élèves. Cependant, on note que c'est PE2 qui occupe l'essentiel de l'espace topogénétique lors de ces phases de travail. C'est lui qui introduit les mots nouveaux et les produit le plus souvent. De plus, dans la première phase, la production par les élèves des nouveaux items lexicaux se limite à de la répétition collective. Quant à la deuxième phase, on note que PE2 prononce l'expression « I've got » deux fois plus que les élèves.

Les tableaux¹³⁵ ci-dessous montrent comment se répartit le nombre d'occurrences des nouveaux éléments de langue dans les deux phases analysées.

¹³¹ Cf. annexes, fiche de préparation de la séance 2 de PE2, p.179.

¹³² Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 258 et 268, p. 221.

¹³³ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 987, p. 243.

¹³⁴ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 988, p. 243.

¹³⁵ Comme pour PE1, nous avons pris en compte, pour élaborer ces tableaux, la totalité des tours de parole qui constitue chaque phase de travail (cf. annexes, transcripts des deux phases d'introduction des nouveaux éléments de langue, pp. 152-154 et pp. 155-157.)

Mots	Total	PE1		Elèves	
cap	14	11	79%	3	21%
shoe(s)	13	8	62%	5	38%
shirt	16	13	81%	3	19%
sock(s)	11	8	73%	3	27%
dress	16	14	88%	2	13%
jacket	18	16	89%	2	11%

Expression	Total	PE1		Elèves	
I've got	41	27	66%	14	34%

Le premier tableau montre très clairement que c'est le professeur qui produit le plus souvent les nouveaux items lexicaux, même si le mot « shoe », employé respectivement au singulier et au pluriel, atteint un pourcentage plus élevé que les autres. On note que le nombre d'occurrences prises en charge par les élèves est vraiment dérisoire dans la plupart des cas puisqu'il se limite à deux ou trois par mot. En fait, à ce moment du travail, les élèves ne produisent pas les noms des vêtements d'eux-mêmes, ils sont seulement chargés de les répéter collectivement. La production guidée de ces mots n'intervient que lors de l'activité qui suit la phase d'introduction. Par conséquent, la question qui se pose est de savoir si l'activité d'observation et de mémorisation permet aux élèves de s'approprier efficacement le lexique. Quoi qu'il en soit, une impression se dégage : le professeur est davantage au centre de l'activité que les élèves.

Toutefois, ceci est moins vrai lors de la deuxième phase puisque le pourcentage d'occurrences de l'expression « I've got » produites par les élèves est plus élevé. On peut donc en conclure que PE2 ouvre l'espace topogénétique très progressivement et que, d'une position haute au début de la séquence, il adopte une position plus basse au fil des séances. Cependant, le fait que PE2 semble occuper une position dominante lors de ces phases de travail est renforcée par le format de communication qui règle l'enchaînement des tours de parole. Ainsi, comme dans le cas de PE1, cet enchaînement repose sur une alternance quasi systématique des tours de parole assurés, d'un côté, par le professeur et de l'autre par un ou plusieurs élèves. De plus, comme nous l'avons déjà fait remarquer, la longueur des tours de parole produits par PE2, notamment au début de chaque phase, a également pour effet d'augmenter la part de l'espace topogénétique occupée par PE2.

3.5.4 - *Les formes de contrats didactiques*

La façon dont PE2 gère le temps didactique a des effets sur la façon dont les contrats didactiques qui règlent les interactions entre le professeur et les élèves s'enchaînent au cours

des deux phases analysées. Toutefois, comme dans le cas de PE1, la nature de ces contrats didactiques est assez facile à identifier. Ainsi, on dénombre six types de contrats au cours de ces deux phases : un contrat d'observation et d'écoute, un contrat d'identification, un contrat de répétition, un contrat de production guidée des nouvelles connaissances, un contrat de mobilisation de connaissances anciennes et, enfin, un contrat de production d'énoncés complets.

Dans le contrat d'observation et d'écoute, le professeur produit des énoncés généralement illustrés par un geste ou un document iconographique. Les élèves ont alors pour tâche de mettre en relation les énoncés et les illustrations qui les accompagnent, ces dernières devant leur permettre d'accéder au sens de ces énoncés. Comme nous l'avons expliqué lors de l'analyse de la pratique de PE1, le risque est que les élèves mémorisent une forme phonique inexacte et qu'ils attribuent au signifiant une signification erronée. Ce risque est d'autant plus important si le repérage précis des éléments linguistiques est difficile à effectuer et si les illustrations ne sont pas suffisamment explicites. Ainsi, quand on examine la pratique de PE2, on constate que les nouveaux éléments de langue sont souvent placés dans un environnement linguistique très touffu et que certains documents ou choix de situations rendent la mise en relation entre signifiant et signifié parfois délicate. De plus, comme nous l'avons montré précédemment, les élèves sont souvent placés en situation d'observation et d'écoute sans savoir ce qu'ils doivent repérer précisément, et ce sur des durées relativement conséquentes. Enfin, du fait que les consignes qui accompagnent ce type de contrat (ex : « listen and look ») sont données très rapidement par PE2, on peut penser que ses attentes ne sont sans doute pas toujours faciles à identifier pour les élèves.

Dans le deuxième contrat, qualifié de contrat d'identification, les élèves doivent répondre aux questions que le professeur leur pose afin de vérifier s'ils ont effectué une mise en relation correcte entre signifiant et signifié. Dans ce contrat, les élèves répondent aux questions du professeur en utilisant des connaissances déjà maîtrisées comme, par exemple, les couleurs (phase 1) et les demandes d'informations sur l'identité d'une personne (phase 2). Les élèves devant produire des énoncés complets tout en mobilisant des connaissances travaillées préalablement à la séquence observée, on note que ce contrat est intimement lié à deux autres formes de contrat décrits ci-dessous : le contrat de production d'énoncés complets et celui de mobilisation des connaissances anciennes.

Le troisième contrat est, comme pour PE1, un contrat de répétition. Cependant, il est utilisé moins systématiquement par PE2. Il intervient à des moments variables dans le déroulement des scènes successives et est souvent entrecoupé de tours de parole centrés sur un autre type

de travail. Dans ce contrat, on note que la majorité des répétitions sont mises en œuvre collectivement mais que PE2 fait également répéter les élèves individuellement, notamment lorsqu'il les reprend afin de les amener à produire des énoncés complets.

Dans le contrat de production guidée des nouvelles connaissances, les élèves doivent utiliser les connaissances nouvellement acquises dans des énoncés produits en réponse à des questions du professeur. Ce contrat est proche du contrat d'exécution verbale sur lequel s'appuie une partie du travail de PE1. Toutefois, à la différence du contrat d'exécution, les productions des élèves ne sont pas déclenchées par une action non langagière du professeur mais elles font suite à des questions dans lesquelles les connaissances visées sont données à entendre. Ceci signifie que le travail cognitif des élèves est moins important puisqu'il se limite à une reprise et un ré-agencement de ces connaissances afin de les intégrer dans un énoncé qui permet de répondre à la question posée. On trouve la trace de ce contrat uniquement dans la dernière étape de la phase 2.

49.	PE2	Er what colour please Marie what colour is your pair of shoes?
50.	Marie	I'm blue
51.	PE2	I've got a blue pair of shoes can you repeat?
52.	Marie	I've got a blue pair of shoes

La façon dont s'enchaînent les questions et les réponses montre que la situation choisie par PE2 ne contraint pas l'utilisation de l'expression verbale « I've got ». Ainsi, à la question « what colour is your pair of shoes ? », Marie répond logiquement en indiquant directement la couleur de ses chaussures (TP 50) grâce à un énoncé qui dénote l'instabilité de ses connaissances. La production de l'énoncé attendu se fait uniquement après que le professeur l'ait produit lui-même (TP51).

Dans le cinquième contrat, soit le contrat de mobilisation de connaissances anciennes, les élèves doivent prendre appui sur des connaissances antérieures pour effectuer une tâche en lien avec les nouvelles connaissances. Dans la phase 1, le professeur demande aux élèves de faire des hypothèses sur la façon dont les nouveaux items lexicaux s'écrivent en indiquant la première, voire les deux premières, lettres des mots qui viennent d'être introduits. A ce moment-là, les élèves doivent mobiliser la connaissance qu'ils ont des lettres de l'alphabet, et notamment, de leur prononciation en anglais. En leur demandant d'effectuer cette opération, PE2 prend appui sur la mémoire didactique de la classe et, à la différence de PE1, met les élèves en position de construire des liens entre la langue orale et la langue écrite. Ainsi, à ce moment du travail, le contrat de mobilisation de connaissances anciennes pourrait être spécifié

et qualifié d'un contrat de mise en relation phonie/graphie.

Enfin, le dernier contrat est un contrat de production d'énoncés complets. Ce contrat est rappelé plusieurs fois par PE2 mais il est également abandonné à maintes reprises. Ceci rend les attentes de PE2 délicates à interpréter et ce d'autant plus qu'il a lui-même des difficultés à les formuler clairement. Ainsi dans l'entretien d'auto-analyse, il commence par déclarer qu'il lui suffit que les élèves commencent par produire des mots isolés, puis, quelques minutes après, il affirme qu'il est important que les élèves produisent des énoncés complets.

« Non, c'est ça, en fait, oui, parce que je ne voulais pas aborder tout de suite la phrase.[...] C'est pas la peine d'aller jusque là parce que, en fait, le truc c'était que il me suffisait qu'elle me dise heu.. « green »/[..] Voilà, mais j'en étais déjà à vouloir la faire formuler heu « the cap is green ». ¹³⁶ »

« Mais, en même temps, y a plus que, ça va plus loin, c'est que... c'est qu'ils produisent, même encore maintenant, à cette époque de l'année, ils continuent de produire le mot seul et donc, en fin de compte, je suis obligé de reprendre avec la structure. Donc c'est là où, si tu veux, où ça coince et où effectivement ça me gêne. Même là, je pense que c'est pas une hésitation, c'est heu.. c'est les remettre heu...[.] La structure. Parce qu'ils devraient l'avoir ! ¹³⁷ »

L'ensemble de cette analyse des contrats didactiques et le nombre de contrats présents dans les deux phases analysées montrent que les attentes du professeur sont très variables. De plus, vu la rapidité avec laquelle s'enchaînent les différents types de contrats, on peut supposer que certains élèves ont des difficultés à repérer et se conformer aux attentes de PE2.

Pour conclure, on observe que bien que les deux épisodes analysés soient consacrés à l'introduction de nouveaux éléments de langue, ceux-ci ne sont pas très présents dans le milieu symbolique agencé par PE2. De plus, il semble que leur repérage soit difficile à opérer parmi l'ensemble des outils linguistiques mobilisés par PE2 et que leur signification ne soit pas toujours clairement illustrée. Par conséquent le milieu est peu dense en connaissances nouvelles. Par ailleurs, le volume de langue produit par PE2 et le fait qu'il utilise les connaissances nouvelles davantage que les élèves confère à PE2 une position majoritairement haute dans l'espace topogénétique. Dans les deux phases analysées, les élèves ont peu de responsabilités et leur pratique des connaissances nouvelles reste extrêmement limitée. Enfin, comme nous venons de le faire remarquer, les microcontrats qui se succèdent très rapidement, voire se superposent par moments, rendent les règles d'interaction entre le professeur et les élèves par rapport aux connaissances en jeu difficiles à interpréter.

¹³⁶ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 236 et 246, pp. 220-221.

¹³⁷ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 381, 383 et 385, p. 225.

4 - Introduction des nouveaux éléments de langue : Etude de PC1

4.1- Contextualisation de la pratique

4.1.1 - L'introduction des éléments de langue dans la pratique de PC1

Contrairement à PE1 et PE2, PC1 choisit d'introduire simultanément une partie du lexique et les principaux éléments syntaxiques qui constituent les objectifs d'apprentissage de la séquence. Ainsi, pratiquement tous les nouveaux éléments de langue sont introduits lors des deux premières séances.

4.1.2 - Description générale des contenus linguistiques de la séquence

La séquence mise en œuvre par PC1 est organisée autour de deux thèmes complémentaires, la famille et les animaux domestiques. Le premier thème est l'objet du travail des séances 1 à 3 et du début de la séance 4. Le deuxième thème, abordé au cours de la séance 4, clôt le travail de la séquence. Au niveau fonctionnel, l'objectif de la séquence est d'apprendre aux élèves à demander et donner des informations sur des personnes, puis sur des animaux.

Le tableau ci-dessous montre, chronologiquement, comment s'articulent les connaissances mobilisées au fil des séances. Par souci de lisibilité, les éléments de langue mobilisés pendant les phases introductives des séances, qui constituent des rituels, n'apparaissent pas dans le tableau. Les caractères gras signalent les outils linguistiques qui font partie des objectifs d'apprentissage de la séquence.

Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6
<p><u>Demander et donner des informations sur des personnes</u> She is twelve/ English/ She likes/loves Dublin</p> <p><u>Décrire</u> I can see a red bus. They are in a busy street.</p> <p><u>Demander et donner des informations sur des personnes</u> He wants to know about Sophie's family. How many sisters and brothers have you got ? She has got a big brother.... Shawna has got blue eyes and long hair. How tall is Rob? He's 1 m 65 / tall. How many sisters and brothers have you got ? I've got two sisters and no brothers.</p>	<p><u>Demander et donner des informations sur des personnes</u> How many sisters and brothers have you got? I've got one brother. Martine has got a brother...</p> <p>Have you got a big brother ? No, I haven't / Yes, I have. Have your parents got? Yes, they have. No, they haven't. Has your friend got....? Yes, he has. No, he hasn't. Is she noisy? Yes, she is. Do you like music? Does your friend like ..?</p> <p>Have you got a cousin ? Is it a boy or a girl? What's her name? How old is she? Does she like music? Has she got many CD's?</p>	<p><u>Demander et donner des informations sur des personnes</u> Have you got a... ? Are you? Do you like...? Does he like.... ? et les réponses courtes.</p> <p>Have you got a cousin ? Is it a boy or a girl? What's her name? How old is she? Does she like music? Has your cousin got CD's ? How many CD's has your cousin got?</p>	<p><u>Demander et donner des informations sur des personnes</u> Have you got a cousin or a friend ? What's her/his name? How old is he? Does he like music/video games? Has he got video games/CD's? How many video games has he got?</p> <p><u>Demander et donner des informations sur des animaux</u> 8 noms d'animaux: dog, rabbit, tortoise, kangaroo, fish, parrot/bird, cat. Have you got an animal? What is it? Is it a he or a she? How old is he? What colour is your cat? What does he like? He likes lettuce and carrots. She drinks water and eats cat food.</p>	<p><u>Demander et donner des informations sur des animaux</u> What does a rabbit eat ? What colour is a kangaroo? Where is a parrot from? What colour are the eyes of a rabbit? Does a rabbit like carrots and lettuce? How many legs has a rabbit got? Short / long He likes boxing / milk and mice/ cat food / dog food She lives in St Malo / in a garden, house, garage...</p>	<p><u>Demander et donner des informations sur des animaux</u> My rabbit is one. Her name is Violette. She is quite small. She is white and her eyes are red and her hair is white. She has got little legs. She likes lettuce and carrots and she likes playing. She lives in the garage.</p> <p>What is his name ? How old is he/ your dog? Does your dog sleep in the garage? Has your dog got a small house in the garden ?</p>

Le premier constat qui peut être fait quand on observe le tableau ci-dessus, c'est que le travail est organisé autour d'une seule et même fonction langagière, « demander et donner des informations sur des personnes ou des animaux ». Seuls varient les domaines lexicaux nouvellement abordés. Cependant, il faut noter que cette fonction langagière couvre des contenus linguistiques très divers et qu'elle offre l'occasion de réactiver de nombreuses connaissances anciennes liés aux fonctions suivantes :

- demander et donner le nom, l'âge et la nationalité d'une personne ou d'un animal : ex « Her name's Shawna. She is 6. Sophie is Irish »,
- Indiquer le lieu de résidence d'une personne : ex « Sophie and Rob live in London »,
- qualifier une personne ou un animal : ex « Is your sister noisy? / My rabbit is white »,
- décrire un lieu : ex « There is a bus in the street »,
- parler des goûts et des habitudes d'une personne ou d'un animal : ex « My cousin likes music. My dog sleeps in the garage ».

Ainsi, à l'occasion de cette séquence, les élèves sont amenés à utiliser des formes syntaxiques très variées construites avec une diversité de verbes tels que « be, like, eat » et « drink » qui nécessitent l'emploi de différentes formes de conjugaison.

Le fait de mettre en place des situations qui vont demander aux élèves de mobiliser des outils linguistiques très différents repose sur un choix didactique fort de PC1.

« Donc, en fait, ce chapitre là, il est pas très, très bien ficelé, donc il faut chaque fois le rebricoler, quoi. Donc, c'est vrai que c'est pas difficile mais c'est quand même quelque chose et, en plus, ils évacuent quand même le rebrassage de « be » et de « like », ben, qu'ils maîtrisent théoriquement et, du coup, heu..., ben, on a le problème après de gamins qui disent « she has got five » etc. pour l'âge.¹³⁸ »

Comme on peut le voir, PC1 choisit de prendre des distances par rapport au manuel référent de la classe et c'est donc elle qui décide de réactiver « be » et « like », même si elle pressent que cela pourra être source de difficultés pour certains élèves.

« Ben, .. je pense que c'est le moment où il faut trier ce qu'on a appris jusqu'à maintenant. Donc y a des élèves qui vont accepter le tri dans un 1^{er} temps, en disant, bon, ben, c'est comme ça, voilà, tu vas entendre mais, non, c'est pas « do », elle a dit que c'était « does », etc., etc.. Donc il y a ça. [...] Tu vas avoir des gens comme Charles parce qu'il me l'a déjà fait plusieurs fois, mais pourquoi on dit « she is 5 » alors qu'on dit elle a 5 ans, donc, voilà. Donc, si tu veux, y a des gamins qui vont accepter la règle du jeu comme ça. Y en a d'autres qui vont l'accepter et puis qui, le lendemain, reviennent en disant : mais pourquoi on dit ça ? parce que,

¹³⁸ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 11, p. 299.

finalement, comme ci, comme ça.¹³⁹ »

Lors de l'entretien d'auto-analyse, PC1 revient sur ce choix en indiquant qu'elle n'avait pas réellement évalué combien l'utilisation simultanée de trois structures différentes construites respectivement avec les verbes « be, like, have got » pourrait être difficile à maîtriser par les élèves.

« Mais, c'est vrai que j'en avais pas vraiment conscience, après j'ai bien vu qu'y avait, tu vois, des fois où j'ai dû mouiller ma chemise pour aboutir à des choses comme ça, mais j'avais pas conscience de la difficulté que ça avait été pour eux de manipuler les 3 structures à la fois.¹⁴⁰ »

Cependant, même si elle note que la formulation des différentes questions n'était pas stabilisée à la fin de la séquence, elle fait remarquer qu'un travail trop cloisonné, c'est-à-dire une organisation du travail qui mette les élèves en situation de travailler successivement sur des structures isolées les unes des autres, risque de créer des obstacles difficiles à surmonter par la suite.

« Donc ça m'a fait prendre conscience quand même que le très compartimenté, on prend des risques fous, quoi. [...] Ceci étant la partie questionnement n'était pas trop, n'était pas trop réglée à la fin de la séquence, la partie de l'évaluation sur « poser des questions » n'a pas bien fonctionné.¹⁴¹ »

Par ailleurs, on note que PC1 travaille en priorité la troisième personne du singulier « has got » avant de passer aux première et deuxième personnes du singulier. Ce choix, comme l'explique PC1, vient de ce que les élèves connaissent déjà cette forme du verbe « have got », même si elle n'a pas fait l'objet d'un travail systématique depuis le début de l'année.

« Si, ils connaissaient « has got » parce qu'ils l'ont souvent sorti quand ils avaient des trucs à décrire au début de l'année et puis que t'as des personnages qui ont un sac, qui ont un parapluie, qui ont des choses comme ça. Donc, ils connaissaient « has got ». [...] Alors, en fait, on l'a pas revu systématiquement mais, quand ils en avaient besoin, on l'a dit, on l'a écrit dans les cahiers et ils l'ont appris par cœur. Donc, total, ça revient tout seul.¹⁴² »

De plus, PC1 présume que la troisième personne du singulier est beaucoup utilisée à l'école élémentaire et qu'elle est donc connue des élèves.

« mais je pense que c'est lié au fait que à l'école primaire, en tous les cas, moi aussi, heu.. « have got », il sert beaucoup plus à décrire des monstres, des choses qu'on a sur, enfin que

¹³⁹ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 307 et 309, pp. 311-312.

¹⁴⁰ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 62, p. 331.

¹⁴¹ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 68, p. 332.

¹⁴² Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 5 et 9, p. 298.

les autres ont sur eux mais très peu dans un échange « I » et « you » et donc, du coup, ils connaissent « has got ». ¹⁴³ »

D'autre part, l'observation du tableau fait apparaître le fait que PC1 procède à des introductions ponctuelles d'items lexicaux (cf. séance 4 et 5) pour répondre aux besoins langagiers des élèves. Enfin, on constate que les éléments de langue permettant de décrire physiquement des personnes qui sont introduits lors de la séance 1, ne sont pas repris dans les séances suivantes, contrairement à ce qui est proposé dans le manuel.

« ceci étant, tout ce qui était avec « have got », ils proposent, dans le bouquin, une histoire de collectionner et puis après combien t'en as etc., et puis, ils proposent une description ou bien le champ lexical est trop important puisque ça va des rides à etc.. ¹⁴⁴ »

Cette décision a des effets sur les contenus qui sont travaillés dans les séances suivantes et l'on constate que les séances 3 à 6 reprennent pratiquement à l'identique les éléments travaillés précédemment. Un constat de même nature est d'ailleurs fait par PC1 elle-même à propos de la séance 2.

« Je pensais au début que ce serait une séance, quand j'ai préparé, qui serait ..un peu compliquée mais, bon, qui ne devrait pas poser de problèmes. Y avait pas de vocabulaire, j'étais même assez déçue de ma préparation parce que je me disais : ils apprennent rien de plus dans cette séance. En fait, je me disais : finalement, j'arrive pas à ficeler quelque chose où il y ait quand même un apprentissage supplémentaire. ¹⁴⁵ »

4.1.3 - Description de la phase de travail retenue

Comme le montre le tableau ci-dessus, l'introduction des éléments de langue se répartit sur trois séances. Les quelques mots appartenant au domaine de la famille ainsi que ceux permettant de décrire des personnes sont introduits lors de la séance 1. Les éléments syntaxiques sont introduits, quant à eux, au cours des deux premières séances. La première séance est l'occasion d'introduire l'expression « how many » avec la forme interrogative de « have got » à la deuxième personne du singulier et la réponse qui y correspond ainsi que la troisième personne du singulier à la forme affirmative. Dans la deuxième séance, c'est en revanche l'ensemble des questions fermées construites avec « have got » et accompagnées des réponses courtes qui sont introduites. Enfin, dans la séance 4, PC1 passe à un travail en relation avec des animaux domestiques et ce sont donc huit mots nouveaux qui sont introduits à ce moment de la séquence.

PC1 introduisant simultanément les items lexicaux et syntaxiques lors de la séance 1, le choix

¹⁴³ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 103, p. 303.

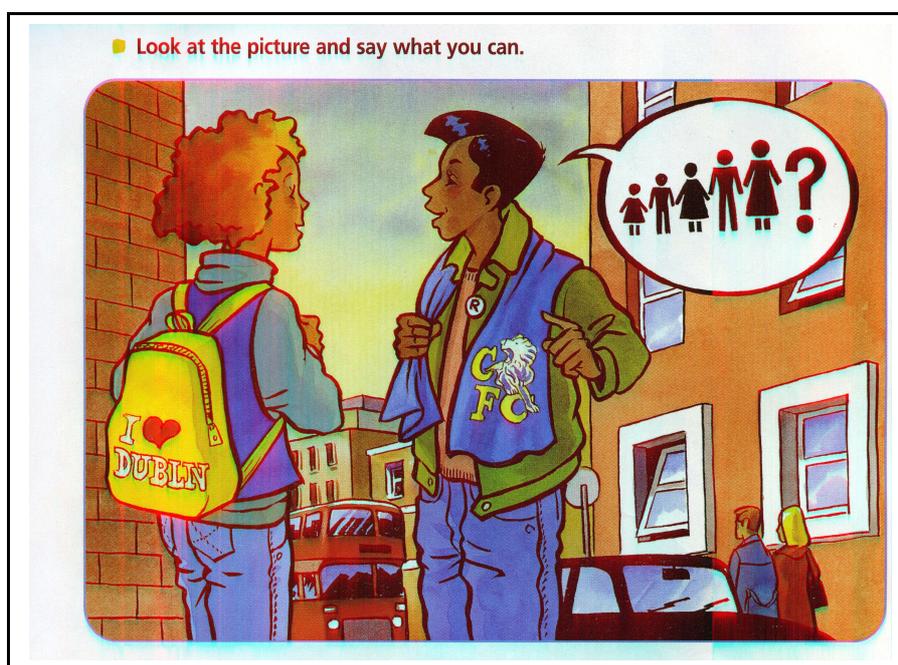
¹⁴⁴ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 11, p. 299.

¹⁴⁵ Cf. annexes, entretien post séquence, TP 4, p. 317.

de la phase de travail retenue pour l'analyse s'est porté naturellement sur l'activité d'introduction mise en œuvre lors de cette séance.

Cette phase de travail couvre une grande partie de la durée de la séance 1. Elle débute à la minute 5:10 et se termine à la minute 41:45 se déroulant ainsi sur une durée totale de 36 minutes 35, ce qui correspond à 67 % du temps dédié à l'ensemble de cette première séance. Elle prend appui sur trois documents complémentaires extraits de la méthode de langue utilisée dans la classe¹⁴⁶.

Les deux premiers documents se trouvent dans le manuel de l'élève sur deux pages opposées. Il s'agit respectivement d'un dessin d'une taille assez importante et d'un texte qui correspond au script d'un dialogue entre les deux personnages qui apparaissent dans le dessin auxquels se joint la petite sœur du personnage féminin. Le troisième document, quant à lui, est une cassette audio sur laquelle est enregistré le dialogue. Le dessin qui figure dans le manuel des élèves existe également sous la forme d'un transparent proposé au professeur par les auteurs de la méthode afin qu'il puisse travailler manuel fermé pour que les élèves ne soient pas tentés de lire le script du dialogue qui se trouve sur la page en vis-à-vis.



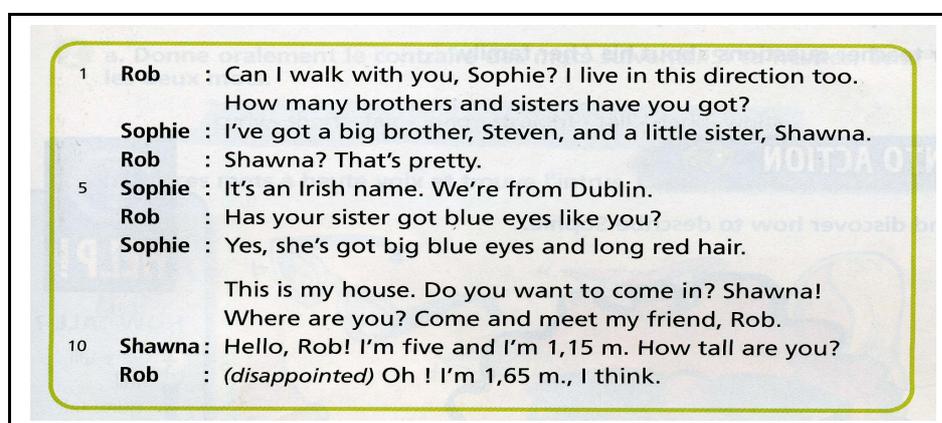
Comme le montre le dessin ci-dessus, la scène se déroule au coin d'une rue où l'on voit deux jeunes adolescents à l'arrêt. Ces adolescents, une fille et un garçon, ont des caractéristiques physiques et vestimentaires qui font penser que les auteurs ont souhaité intégrer au dessin quelques références culturelles. La fille porte un sac à dos sur lequel apparaît une inscription

¹⁴⁶ Cette méthode est la méthode « Spring », anglais, 6^e, publiée par Hachette Education en 2000. Deux des documents se trouvent dans la scène 1 de l'acte 3 du manuel de l'élève aux pages 48 et 49.

en anglais « I ♥ Dublin » et a les cheveux roux. Quant au garçon, la couleur de sa peau semble indiquer qu'il appartient à une communauté d'immigrants, et l'écharpe qu'il porte autour du cou, apparemment celle d'un club de football comme l'évoquent les deux dernières lettres dessinées en bas de cette écharpe, atteste de son goût pour ce sport. De la même façon, la rue dans laquelle se déroule cette scène porte la trace de quelques éléments caractéristiques de la civilisation britannique : les briques qui composent le mur à droite, l'absence de volets aux fenêtres et, bien entendu, le bus rouge à deux étages. Cependant, cet arrière-plan semble peu important, la majorité de l'espace étant occupée par les deux personnages. Une bulle, en noir et blanc, placée à côté du garçon symbolise le sujet de leur conversation et, plus particulièrement, la question qu'il a ou va poser à sa camarade. Dans cette bulle, sont dessinés sommairement cinq personnages de taille différente qui semblent évoquer les membres d'une famille.

Dans le manuel, le dessin est précédé d'une consigne simple « Look at the picture and say what you can » qui indique qu'il est prévu pour faire s'exprimer librement les élèves dans le but de réactiver des connaissances anciennes.

Le dialogue, quant à lui, met en scène les deux adolescents, Sophie et Rob, qui figurent sur le dessin et la petite sœur de Sophie, Shawna.



Ce dialogue est constitué de huit échanges relativement fournis puisque les prises de parole sont en majorité composées d'un ou plusieurs énoncés dont certains sont assez longs. Le lien entre le dessin et le dialogue est assuré par la première intervention de Rob. En effet, les deux premiers énoncés sont ancrés dans la situation représentée par le dessin, l'adjectif démonstratif « this » étant à mettre en relation avec le doigt tendu de la main gauche de Rob. Le reste de la conversation découle de la question que ce dernier pose à Sophie (l. 2) et qui constitue la mise en mots du contenu de la bulle intégrée au dessin. En revanche, les contenus précis des

échanges qui suivent la première question de Rob ne peuvent pas être inférés à partir du dessin qui, en dehors de la bulle, ne constitue qu'un arrière-plan général.

4.2- Éléments d'analyse épistémique

Avant d'analyser en détail le travail réalisé en classe, nous allons procéder à une analyse épistémique de la situation choisie par PC1 pour présenter les nouveaux éléments de langue. A cet effet, nous étudierons plus particulièrement les connaissances visées, puis nous examinerons la façon dont la situation mise en œuvre par le professeur est susceptible de favoriser la compréhension et l'appropriation de ces nouvelles connaissances.

4.2.1 - Les connaissances visées

Si l'on considère le dessin, il est difficile de savoir, à coup sûr, quelles connaissances vont être réactivées à l'occasion des commentaires fournis par les élèves. Tout dépend de la façon dont PC1 a organisé les apprentissages depuis le début de l'année et de l'aptitude des élèves à réinvestir, de manière pertinente, certaines de leurs connaissances. Néanmoins, l'étude du dessin et la connaissance que nous avons des contenus au programme de la classe de sixième permettent de supposer qu'ils pourront parler de l'âge, de la nationalité, du lieu de résidence et des goûts des personnages. De plus, certains outils linguistiques leur permettant de décrire la scène de façon plus générale en caractérisant le lieu et les quelques repères visuels les plus frappants comme, par exemple, le bus et la voiture noire, seront peut-être également utilisés par les élèves.

Du côté du dialogue, on constate qu'il est assez dense en connaissances nouvelles même si le rapport entre connaissances à acquérir et anciennes connaissances est assez équilibré. Ainsi, sur les onze lignes qui constituent le dialogue, six d'entre elles sont consacrées aux nouvelles connaissances alors que les cinq autres sont dédiées à d'anciennes connaissances qui permettent d'introduire la scène (l. 1) ou de ménager des transitions (l. 4 et 5, et l. 8 et 9).

Connaissances nouvelles	Connaissances anciennes
How many brothers and sisters have you got ? I've got a big brother and a little sister. Has your sister got blue eyes? Yes, she's got big blue eyes and long red hair. I'm 1,15 m. How tall are you?	Can I walk with you ? That's pretty. It's an Irish name. We're from Dublin. This is my house. Do you want to come in ? Where are you? Come and meet my friend. Hello! I'm five. I think.

Ce qui frappe concernant les connaissances nouvelles, c'est que le nombre d'occurrences des structures visées se limite à une dans la majorité des cas. Seule l'expression de la taille est répétée deux fois (l. 10 et 11). De plus, on note que ces connaissances nouvelles sont d'emblée

très variées puisqu'elles intègrent les première, deuxième et troisième personnes du singulier de l'expression « have got » aux formes affirmative et interrogative, les deux interrogatifs « how many » et « how tall » et le lexique de la famille et de la description physique. Ceci signifie que les élèves auront sans doute des difficultés à repérer précisément les connaissances nouvelles si le professeur n'utilise pas des techniques spécifiques pour favoriser ce repérage.

Par ailleurs, on remarque que certains énoncés sont assez longs (l. 3, 7 et 10). Ce choix implique que la mise en place des schémas accentuels devra faire l'objet d'un soin particulier pour que la répartition entre les mots accentués et les mots non accentués soit bien respectée lors de la production de ces énoncés par les élèves. Par ailleurs, le travail conjoint sur des questions fermées, « has your sister got blue eyes like you? », et ouvertes, « How many...? how tall...? », signifie que les élèves seront amenés à utiliser deux types de schémas intonatifs : une intonation montante, dans le premier cas, et descendante, dans le deuxième cas.

Au niveau lexical, on constate que le nombre de mots introduits à l'occasion de ce dialogue se monte à huit (cf. tableau ci-dessous). Ce nombre, qui correspond au double du nombre de mots qui devrait être introduit en moyenne lors d'une séance, ne devrait cependant pas représenter un obstacle difficile à surmonter par les élèves et ce pour deux raisons complémentaires. Premièrement, ce nombre est à rapporter au nombre total de mots introduits sur l'ensemble de la séquence qui est, comme nous l'avons déjà signalé, relativement modeste. Deuxièmement, ces mots devraient normalement tous faire partie du bagage lexical d'élèves de sixième ayant suivi un enseignement de l'anglais pendant deux ans à l'école élémentaire.

Quoi qu'il en soit, on note, toutefois, que la prononciation de certains mots sera sans doute un peu délicate à maîtriser et nécessitera donc un travail plus spécifique. On peut prévoir que les élèves rencontreront vraisemblablement quelques difficultés pour prononcer les mots ci-dessous en raison de la présence de phonèmes souvent difficiles à maîtriser par les francophones.

Mots nouveaux	Transcriptions phonémiques	Difficultés prévisibles
have - has	Formes fortes / hæv / - / hæz / Formes faibles / həv / / əv / - / həz / / əz /	/h/ expiré et diphtongue (formes fortes) respect de la forme faible en fonction de la place du verbe
hair	/heə/	/h/ expiré et diphtongue
brother – s	/ 'brʌðə / - / z /	accentuation sur la 1 ^{ère} syllable la voyelle « o » et le « th »
sisters	/ 'sɪstə / - / z /	accentuation sur la 1 ^{ère} syllable
little	/ 'lɪt ^ə l /	accentuation sur la 1 ^{ère} syllable quasi absence du shwa ¹⁴⁷ entre le « t » et le « l » final
eyes	/ aɪz /	diphtongue
tall	/ tɔ:l /	/t / plosif et voyelle tendue
metre	/ 'mɪ:t ə /	accentuation sur la 1 ^{ère} syllable et voyelle tendue

Concernant la prononciation du mot « eyes », il faut préciser que, bien que la diphtongue / aɪ / ne présente pas plus de difficultés que la prononciation de la diphtongue / eɪ /, on remarque que les élèves ont souvent tendance à prononcer ce mot / eɪz / à la place de / aɪz /. Ceci peut sans doute s'expliquer par la relation graphie – phonie opérée par les élèves en référence à la prononciation des lettres « ey » en français. Par conséquent, il nous faudra vérifier, lors de l'étude de la pratique effective, si ce phénomène se produit et, dans ce cas, examiner les techniques utilisées par le professeur pour y remédier.

4.2.2 - La situation choisie par le professeur

Le choix de PC1 d'introduire les nouveaux les éléments de langue à partir d'un document sonore implique que les élèves vont travailler les compétences « écouter » et « s'exprimer » en interaction. Au niveau de la compétence « écouter », ils vont être amenés, comme dans le cas des élèves de PE1 et de PE2, à mobiliser des compétences auditives et des compétences leur permettant de construire du sens à partir de ce qu'ils vont entendre. Cependant, l'éventail et le niveau de complexité des connaissances anciennes et nouvelles qui composent le dialogue vont exiger des élèves un travail cognitif beaucoup plus important pour repérer les informations essentielles et l'agencement syntaxique de certains énoncés.

L'écoute du document sonore révèle que le débit des personnages est assez rapide. Ainsi, on remarque que l'adjectif « little » dans l'énoncé « I've got a big brother, Steven and a little sister, Shawna » est prononcé très rapidement et est donc difficile à repérer. Par conséquent,

¹⁴⁷ Le shwa est le nom que porte le symbole phonétique / ə /.

on peut prévoir que les élèves auront du mal à le restituer sauf s'ils utilisent leurs capacités d'inférence et qu'ils le déduisent par opposition à « big ». De plus, le choix d'un prénom typiquement irlandais pour la petite sœur de Sophie risque de poser des problèmes de compréhension aux élèves.

On note également à l'écoute qu'une partie de l'énoncé « she's got big blue eyes and long red hair » est très difficile à entendre car, au moment où Sophie prononce les trois derniers mots, vient se superposer un bruitage correspondant au passage d'une voiture. Enfin, on observe que le ton de voix adopté par la personne qui joue le rôle de Rob ne permet pas de déceler son intérêt pour la sœur de Sophie mais, que, en revanche, il traduit bien la déception de ce dernier, notamment à travers la prononciation de l'interjection « oh! ». On peut donc faire l'hypothèse que les élèves auront des difficultés à appréhender l'implicite qui entoure les questions de Rob sur Shawna et explique sa déception.

Enfin, quand on examine le contenu sémantique du dialogue, on constate que sa brièveté a des incidences sur la nature des énoncés qui sont produits. Ainsi, les questions de Rob (l. 2 et 6) et le contenu des énoncés utilisés par Shawna juste après qu'elle ait salué Rob (l. 10) semblent un peu abruptes. Par conséquent, la capacité des élèves à suivre l'enchaînement des interventions dépendra de la façon dont le professeur choisira de diffuser le document, sachant que différentes techniques sont susceptibles d'être utilisées.

Le professeur peut opter pour une première diffusion intégrale puis procéder à des diffusions fractionnées ou il peut choisir de diffuser le document sonore en effectuant, d'emblée, des pauses. Bien évidemment, le choix des pauses sera déterminant dans mesure où il pourra faciliter grandement le repérage des nouveaux éléments de langue par les élèves. L'analyse de la pratique effective permettra d'observer les choix que le professeur opère pour diffuser le dialogue et d'étudier les options qu'il prend concernant les pauses et leurs effets sur l'action des élèves.

Une autre question qui mérite d'être examinée est celle qui concerne la façon dont le professeur introduira les connaissances nouvelles, c'est-à-dire l'utilisation qu'il fera du document iconographique proposé en amont du document sonore.

En effet, la bulle qui figure dans le dessin peut être l'occasion d'effectuer une évaluation des connaissances préalables dont disposent les élèves puisque toutes les connaissances visées par ce travail font partie des contenus langagiers au programme du cycle 3 de l'école élémentaire. Par conséquent, la mise en œuvre effective sera largement dépendante de la capacité ou non des élèves à re-mobiliser leurs connaissances, si tant est qu'elles aient fait partie des apprentissages qu'ils ont abordé au CM et si tant est que les élèves interprètent le contenu de

cette bulle conformément aux attentes des concepteurs du manuel. Ainsi, dans le guide pédagogique qui accompagne le manuel, les concepteurs proposent parmi les productions susceptibles d'être émises par les élèves à partir de l'image « He wants to know about Sophie's family »¹⁴⁸. Toutefois, la possibilité que les élèves formulent l'énoncé attendu ou la question symbolisée dans la bulle dépendra très largement de leur degré de familiarité avec cette forme de représentation très stylisée.

Quoi qu'il en soit, on peut penser que le fait que les élèves formulent ou non le contenu de cette bulle aura des effets sur la façon dont le professeur orientera l'écoute du dialogue. Ainsi, si la question « how many brothers and sisters have you got ? » est produite par les élèves, on peut penser que le professeur centrera alors l'écoute sur les éléments de réponse à cette question. Si ce n'est pas le cas, on peut prévoir que cette question fera l'objet d'un repérage spécifique puisque de sa compréhension dépend la compréhension du reste du dialogue. Toutefois, cette question étant malgré tout assez complexe, il est prévisible que, même si les élèves ne sont pas capables de la restituer dans son intégralité, ils pourront malgré tout repérer quelques mots isolés comme, par exemple, « brother » ou « sister ». Dans ce cas, l'écoute sera orientée vers le repérage des autres éléments syntaxiques.

Enfin, la pratique des connaissances nouvelles par les élèves sera assujettie au degré d'exigence du professeur quant à la nature des productions à fournir. On peut faire l'hypothèse que les élèves devront répéter les énoncés dans lesquels apparaissent les connaissances nouvelles mais il est difficile de prévoir si, ensuite, le professeur prendra ou non de la distance par rapport au dialogue et s'il fera utiliser ces connaissances en relation avec le vécu des élèves et/ou avec le dessin. Ainsi, la description de Rob et Sophie pourrait constituer un prolongement au travail sur les énoncés qui permettent de décrire les caractéristiques physiques d'une personne.

4.3- Structuration de la phase de travail analysée et premiers éléments d'analyse

4.3.1 - Structuration de la phase d'introduction

La phase d'introduction est encadrée, en amont, par un temps ritualisé consacré à l'accueil des élèves, au recensement des absents et à l'état de la météo et, en aval, par quatre activités successives : une activité de synthèse collective, un temps de prise de notes par les élèves, un temps de travail oral sur la question « how many » et une courte phase consacrée à la passation des consignes de travail.

L'activité de synthèse collective est composée de deux étapes. La première est l'occasion de

¹⁴⁸ Cf. guide pédagogique de la méthode « Spring », 2000, p. 107.

reprendre l'ensemble des informations collectées à partir du support audio afin d'en faire une synthèse sous forme d'énoncés écrits plus complexes, qui sont notés au tableau au fur et à mesure par le professeur. C'est également l'occasion de fixer certaines structures, telle que la question construite avec « How many » que le professeur fait répéter plusieurs fois. La deuxième étape est, elle, une courte étape d'élucidation qui permet au professeur de s'assurer que tous les élèves ont bien compris le sens de l'expression « has got ». Une fois ceci fait, le professeur demande aux élèves de prendre en notes dans leur cahier l'ensemble des énoncés qui figure au tableau.

Alors que certains élèves continuent leur travail de copie, le professeur sollicite les élèves qui ont déjà terminé pour retravailler avec eux la question « How many » en l'appliquant cette fois au nombre de frères et sœurs qu'ils ont. Cette phase constitue un temps de transition qui est suivi par un travail collectif sur la question « how many brothers and sisters have you got ? ».

La dernière partie de la séance, qui se déroule en langue maternelle, est constituée d'une seule phase lors de laquelle le professeur indique le travail à réaliser pour la séance suivante.

Comme nous l'avons déjà indiqué, l'intégralité de la phase de travail consacrée à l'exploitation du document iconographique et du dialogue représente un temps conséquent de la séance. Ainsi, cette phase de travail est constituée de 436 tours de parole¹⁴⁹ exclusivement consacrés au travail sur les nouveaux éléments de langue. Le synopsis détaillé montre que cette phase est organisée en quatre grandes scènes¹⁵⁰.

¹⁴⁹ Cf. annexes, transcript de la phase de travail, pp. 264-274.

¹⁵⁰ Les fonds de différentes couleurs servent à distinguer ces quatre étapes.

Synopsis de la phase d'introduction		
Temps collectif (36 min 35)	Scène 1 Début : 5 min 10 TP 1 - 90	Mise en place de la situation de référence et réactivation de connaissances anciennes <i>Les élèves décrivent le dessin qui est projeté au tableau et rappellent toutes les informations qu'ils connaissent sur Sophie et Rob.</i>
	Scène 2 Début : 11 min 45 TP 90 - 158	Préparation à l'écoute – Phase d'anticipation <i>Les élèves tentent d'imaginer la question de Rob, puis répètent un énoncé qui synthétise le contenu de la question à repérer.</i>
	Scène 3 Début : 15 min 50 TP 158 - 231	Diffusion du début du dialogue et répétition de la question « How many sisters and brothers have you got ? » <i>Les élèves écoutent, repèrent puis répètent la question-clé.</i>
	Début : 22 min 20 TP 231 - 277	Ecoute du 2^{ème} extrait et repérage d'informations <i>Les élèves écoutent et reformulent les informations constituant les éléments de réponse à la question précédente.</i>
	Début : 26 min 35 TP 277 - 361	Ecoute du 3^{ème} extrait et repérage d'informations <i>Les élèves écoutent et reformulent les informations concernant les yeux et les cheveux de Shawna.</i>
	Début : 33 min 40 TP 361 - 391	Ecoute du 4^{ème} extrait et repérage d'informations <i>Les élèves écoutent et reformulent les informations concernant l'âge et la taille de Shawna ainsi que celle de Rob.</i>
	Scène 4 Début : 37 min 10 TP 391 - 436	Récapitulation et élaboration de la trace écrite
	Fin: 41 min 45 TP 436	Clôture de l'activité

4.3.2 - Premiers éléments d'analyse de la phase d'introduction

La répartition du temps entre les quatre scènes met en relief celle qui constitue le cœur du travail. Ainsi, on note que sur les 36 minutes 35 qui représentent le temps global dédié à cette phase de travail, la moitié, soit 18 minutes, est consacrée à l'écoute et l'exploitation du dialogue (TP 158 – 391).

Les deux premières scènes correspondent, quant à elles, au travail mené en relation avec le dessin. Ce travail se déroule en deux temps distincts. Le premier temps (TP 1-90) est consacré au rappel des informations que les élèves connaissent sur Sophie et Rob. Le deuxième temps (TP 90-158) est centré sur la mise en mots des symboles qui figurent dans la bulle. Il se conclut sur l'élaboration d'un énoncé « Rob wants to know about Sophie's family » qui synthétise cette question et est conforme aux attentes des concepteurs du manuel. On note que la question elle-même n'est pas retrouvée par les élèves.

La troisième scène qui se décompose en quatre étapes différentes permet de voir comment le professeur organise la diffusion du document sonore. Ainsi, PC1 ne procède pas à une première diffusion intégrale du document ; elle fractionne d'emblée le dialogue qu'elle donne

à entendre en quatre fois. Elle marque une première pause à la fin de la première question de Rob (l. 2), une deuxième juste après l'adjectif « pretty » (l. 4), puis une troisième après le mot « hair » (l. 7), les quatre derniers échanges constituant le dernier extrait. Ce découpage montre que PC1 organise la diffusion du dialogue afin de mettre en relief les connaissances nouvelles et de faciliter leur repérage par les élèves. Comme l'explique PC1 lors de l'entretien d'auto-analyse, elle n'arrête pas la procédure de diffusion à l'avance mais fait son choix en cours de séance en fonction de ce que les élèves ont été capables de produire dans la phase d'anticipation.

« Parce que, en fait, si tu veux, je prévois jamais trop à l'avance, heu, fractionné ou non fractionné, la seule chose que je repère c'est sur le, heu, tu sais le livret d'accompagnement là, les fractionnements qu'ils suggèrent si tu veux faire une écoute fractionnée, mais là, y avait tellement peu d'éléments qu'ils connaissaient que, là, j'avais pas trop le choix, mais c'est vrai que ça, heu, je vais dire que je vais jusqu'au, je vais pas au feeling, mais, s'ils ont déjà dit plein de choses, dans ces cas là, on essaye de retrouver ce qui nous manquait comme informations, et là, on écoute tout, mais, là, heu/ [...] Voilà, voilà, éventuellement, ou bien on écoute tout et je leur dis, heu, je pense qu'il va y avoir 3 ou 4 informations qui ne sont pas sur l'image, donc à vous de les retrouver et d'essayer de vous rappeler et, selon la difficulté, je coupe au milieu, je coupe après chaque information, ou bien je fais tout écouter et il me revient 2 informations, et après je vais fractionner. Là, c'est finalement, heu, assez rare que je fasse que du fractionné.¹⁵¹ »

Par ailleurs, la durée des différentes étapes montre que PC1 centre le travail sur la première question de Rob « how many brothers and sisters have you got? » et sur l'énoncé qui décrit les yeux et les cheveux de Shawna « she's got big blue eyes and long red hair » puisque ces deux étapes font environ sept minutes chacune alors que les deux autres ne font que quatre minutes.

La quatrième scène est constituée par la récapitulation de l'ensemble des informations repérées et reformulées par les élèves. Elle permet de faire réutiliser les connaissances nouvelles et sert de base à l'élaboration de la trace écrite. Ainsi, pendant cette scène, le professeur fait compléter par les élèves les énoncés écrits au tableau afin qu'ils disposent des éléments-clés travaillés lors de cette phase d'introduction. Cette procédure de récapitulation est très caractéristique des pratiques de PC1 qui considère que c'est un élément d'aide à la mémorisation par les élèves des connaissances nouvelles et un soutien pour les élèves plus en difficulté.

« Donc d'habitude on fait beaucoup de récapitulations intermédiaires, bon, on a récapitulé mais pas, en fait, j'ai commencé à écrire parce que je voulais quand même faire mon « how many sisters and brothers have you got » à la fin, quoi.¹⁵² »

¹⁵¹ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 223 et 227, p. 339.

¹⁵² Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 33, p. 300.

« Alors, un pour maintenir l'attention des élèves parce qu'ils savent qu'ils vont être amenés à récapituler, donc ça, c'est une 1^{ère} raison, ben, disons, pédagogique, et puis quand même, en gros, ils partent d'ici, ils ont mémorisé la leçon parce que, en fait, on aurait pu faire fermer les cahiers, tout effacer, ça m'est arrivé de le faire et dire : bon, rappelez-vous ce qu'on vient d'écrire et essayez de me le redire, je pense que ça les aide à avancer un petit peu dans le...¹⁵³ »

« et puis que, quand même il se passe quelque chose dans la classe, c'est-à-dire que quelqu'un qui n'a pas compris ce qu'on a écouté, et, ben, qu'il comprenne ou moins ce que les camarades ou moi j'ai dit. Ca leur fait un nouvel entraînement à la compréhension, en fait.¹⁵⁴ »

4.4- Analyse d'épisodes pertinents

L'analyse se centre sur trois épisodes qui permettent de rendre compte de la façon dont le professeur ajuste son action en fonction du travail produit par les élèves.

4.4.1 - *En collectif* : « *He wants to know about Sophie's family* »

Le premier épisode démarre au moment où PC1 décide de mettre un terme à l'activité de réactivation. A ce moment-là (TP 90), le professeur attire l'attention des élèves sur la bulle qui figure dans le dessin afin d'évaluer si la question qui y est contenue en puissance est déjà connue des élèves et, si oui, s'ils vont être capables de la re-mobiliser spontanément.

90.	PC1	Close your exercise-book you right ok so now listen (11 min 45) you must imagine Rob's question (<i>PC1 montre la bulle sur la photo</i>) can you imagine Rob's question? Yes Anthony?
91.	Anthony	<...?> family
92.	PC1	Yes it's about her family yes you're right but I want a question so +++ no? + no + Yes
93.	Chloë	Are you sister? ++
94.	PC1	Sisters yes you need sisters
95.	Sylvaine	Rob wants five + family five
96.	PC1	Could you repeat?
97.	Sylvaine	Rob wants
98.	PC1	Ah ah very good Rob wants
99.	Sylvaine	Family five
100.	PC1	(PC1 désigne Samir du doigt)
101.	Samir	Rob wants er five er non er sister and er ++
102.	PC1	Sisters and?
103.	Elève	brother
104.	PC1	Sisters and brothers yes but he wants what
105.	Elève	your
106.	PC1	My family?
107.	Elèves	No no her his
108.	PC1	Claudine
109.	Claudine	Sophie family
110.	PC1	Sophie (PC1 se touche l'oreille pour indiquer qu'il manque le "s" du possessif)
111.	Claudine	Families ++
112.	PC1	Thierry?

¹⁵³ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 37, p. 300.

¹⁵⁴ Cf. annexes, entretien post séquence, TP 216, p. 326.

113.	Thierry	Rob wants his member family
114.	PC1	Ah ah so he wants to know you remember I know I don't know you remember I don't know? Yes so he wants to know about Sophie's family ok? Listen be careful you're going to repeat he wants to know about Sophie's family Sylvie could you repeat?

PC1 démarre cette étape en faisant appel à la mémoire didactique des élèves (TP 90). Cependant, comme nous l'avons expliqué précédemment, cette incitation au rappel ne concerne pas des connaissances travaillées depuis le début de l'année mais des connaissances potentiellement acquises à l'école élémentaire. Suite à cette incitation, on constate que les élèves identifient correctement la nature de la question attendue puisque plusieurs d'entre eux produisent spontanément des énoncés en relation avec le champ lexical de la famille. Ainsi, Anthony (TP 91) produit spontanément le mot « family » et Chloë (TP 93) le mot « sister » dès le début du lancement du travail, alors que Thierry mobilise le mot « member » plus tardivement (TP 113).

Par ailleurs, on note que les élèves n'hésitent pas à faire des propositions qui prennent souvent la forme d'énoncés très approximatifs, comme le montrent, par exemple, les trois premières interventions des élèves (TP 91, 93 et 95). Ce type d'interventions est encouragé par PC1 qui produit à chaque fois une rétroaction qui valide une partie des énoncés proposés. Ainsi, aux tours de parole 92 et 94, elle reprend les mots « family » et « sister », le premier en le remplaçant dans un énoncé correct et le deuxième en y ajoutant au passage le « s » du pluriel. Grâce à cette reprise, elle effectue une première valorisation de la production des élèves, puis elle enchaîne par une deuxième valorisation en utilisant plusieurs fois le mot « yes » et l'expression « you're right ». En fait, on note que, dans certaines de ses interventions, PC1 utilise trois techniques différentes.

Yes it's about her family

yes you're right

but I want a question so

Grâce à la première partie de son intervention (TP 92), PC1 indique précisément les connaissances qui sont pertinentes et sur lesquelles les élèves peuvent prendre appui pour avancer. Elle reprend la connaissance produite par Anthony et confirme l'entrée dans le milieu du mot « family ». Cette première partie, et la suivante, permettent au professeur de faire avancer le temps didactique. Dans la dernière partie de son intervention, elle exprime très clairement ses attentes en utilisant, au sein d'énoncés de premier niveau, un énoncé méta qui lui permet ici de recentrer les élèves sur la recherche d'une question. Toutefois, elle reste en retrait et ne profite pas du mot produit par Anthony pour indiquer, elle-même, tout ou

partie de la connaissance attendue. On retrouve des énoncés construits sur un modèle semblable plusieurs fois dans l'épisode analysé (voir, par exemple, les tours de parole 94 et 104).

L'utilisation par PC1 d'énoncés pluri-fonctionnels est récurrente pendant toute la phase d'introduction des nouveaux éléments de langue. Ceci met en exergue la posture topogénétique majoritairement adoptée par ce professeur. En effet, PC1 laisse les élèves avancer par essais - erreurs, les encourage à se co-corriger (TP 106, 107), voire s'autocorriger (TP 110) et ne produit que très rarement l'énoncé attendu elle-même. Le geste que PC1 exécute en direction de son oreille pour notifier à Claudine qu'il manque un « s » dans l'énoncé qu'elle a produit s'apparente à un effet Topaze ; il encourage cette dernière à reformuler sa proposition. Cependant, le simple fait de signifier à Claudine qu'il manque un « s » n'est pas un indice suffisant pour lui permettre de placer le « s » au bon endroit (TP 111).

Voyant que les élèves ne parviennent pas retrouver la question qu'elle attend, PC1 prend la décision de s'appuyer sur la proposition de Sylvaine (TP 95). A ce moment-là, PC1 marque une pause et demande à Sylvaine de répéter ce qu'elle vient de dire (TP 96). Ceci lui permet d'assurer la diffusion du début de l'énoncé « Rob wants » à partir duquel va être construit l'énoncé final qui synthétise le contenu de la question symbolisée dans le dessin. Toutefois, les élèves ne parviennent pas à co-construire cet énoncé malgré les indications apportées par le professeur. Par conséquent, au tour de parole 102, PC1 fait une nouvelle fois appel à la mémoire didactique des élèves. Elle fait entendre les mots « sisters and » pensant, à juste titre, que le mot « sister » a souvent été travaillé en association avec le mot « brother ». A ce moment de l'épisode, on pense que PC1 va peut-être parvenir à faire construire un énoncé tel que « he wants to know how many sisters and brothers Sophie has got » mais, l'intervention de l'élève au tour de parole 111 amène le professeur à produire une rétroaction rapide dans laquelle elle reprend le mot « family », abandonnant ainsi les mots « sisters and brothers ».

PC1 met un terme à cet épisode au tour de parole 114. Elle produit elle-même, pour faire avancer le temps didactique, un énoncé agencé à partir de segments proposés par les élèves « he wants » et « Sophie ('s) family ». A ceux-ci, elle ajoute « to know » tout en indiquant aux élèves, en sollicitant à nouveau leur mémoire didactique, que cet ajout fait partie de leurs connaissances antérieures même si, comme elle l'indique lors de l'entretien d'auto-analyse, l'expression « he wants to know » n'avait été vue qu'une fois auparavant.

« Ouais. “ Rob wants to know ”, on l'avait vu une fois, donc, ça, c'était sûr que ça reviendrait pas. Mais “ wants ” on l'avait vu, donc, ça, c'est plutôt bien revenu, si tu veux, ça n'a pas mis

trop longtemps à revenir. Puis, c'est dur, ça "wants to know".¹⁵⁵ »

Enfin, elle annonce très clairement aux élèves ce qu'ils doivent faire « listen be careful » afin qu'ils soient en mesure de répéter correctement « you're going to repeat » l'énoncé qu'elle vient de faire rentrer dans le milieu.

4.4.2 - *En collectif* : « *How many brothers and sisters have you got ?* »

Le deuxième épisode se situe vers le début de la troisième étape ; il montre comment est organisé le travail sur la question « how many sisters and brothers have you got ? » que le professeur a demandé aux élèves de repérer.

166.	Cassette	Coche dans ton cahier les mots que tu as entendus (<i>PCI fait signe aux élèves de bien écouter</i>) Rob : Can I walk with you Sophie ? I live in this direction too. How many brothers and sisters have you got? (<i>PCI arrête la cassette, puis elle attend et fait une moue interrogative</i>) Sylvaine ?
167.	Sylvaine	How er +++
168.	PC1	Claudine? (<i>17 min 30</i>)
169.	Claudine	How many sister and brother
170.	PC1	Who can help? ++ Yes?
171.	Samir	How many sister how many sister have you got?
172.	PC1	How many sisters have you got? Yes so look that's this this and this (<i>PCI passe le doigt sur les dessins qui représentent les personnages féminins dans la bulle</i>) what about these ? (<i>PCI passe le doigt sur les deux dessins représentant les personnages masculins</i>)
173.	Elèves	Brothers two brothers
174.	PC1	Ah just a minute make a sentence I want a question ++ so who can try? Christian? +++ no? ++ Michèle?
175.	Michèle	Sophie <....?>
176.	PC1	No no I want a question so remember how Claudine did it yes Alain?
177.	Alain	How many brother have you got?
178.	PC1	Yes so now you've got these and I want these too (<i>PCI passe la main rapidement sur la bulle</i>) in my question so? +++ can you mix? You mix Claudine and Alain's question and it's okay ++ so Charlène? ++ no Eric? ++ no no Jules? No + Sylvaine you try?
179.	Sylvaine	Er how many sister and brother have got? (<i>PCI accompagne l'énoncé de gestes avec les avant-bras</i>)
180.	Elèves	Have you got have you got
181.	PC1	Er.. Claudine?
182.	Claudine	have you got
183.	PC1	Yes but I want the whole sentence ++ hey
184.	Elève	How many sister and brother have you got?
185.	PC1	Good so Eric so that's the question how many sisters and brothers have you got ok? how many sisters and brothers have you got Eric could you repeat?

L'analyse de cet épisode montre que PC1 fait entendre une seule fois les connaissances nouvelles qui composent l'énoncé attendu et qu'elle passe immédiatement à la restitution sous

¹⁵⁵ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 168. p. 337.

forme de répétition de cet énoncé. A cette occasion, on remarque que la phase d'écoute et d'observation est assez réduite, PC1 choisissant de laisser très rapidement la place aux interactions. Ce constat pose donc de manière aiguë la relation milieu / contrat. En effet, les élèves sont ici très peu confrontés aux énoncés en langue étrangère ; ils n'entendent la question construite avec « how many » qu'une fois (TP 166). L'essentiel du travail du professeur consiste, après cette seule écoute, à aiguiller les élèves vers la formulation de la question qu'ils ont beaucoup de difficultés à produire.

Ainsi, lorsqu'on examine les énoncés produits par les élèves, on note, conformément à ce que nous avons envisagé dans l'analyse épistémique, que cette phase de répétition est assez laborieuse. Ainsi, Sylvaine (TP 167) et Claudine (TP 169), pourtant de bonnes élèves, ne produisent que le début de l'énoncé. Quant à Samir (TP 171), il produit un énoncé pratiquement correct mais omet le mot « brothers ». Ceci montre que la production d'énoncés longs est difficile à maîtriser à ce stade de l'apprentissage. Cependant, PC1 décide de faire avancer le temps didactique ; elle reprend la question de Samir qu'elle corrige au passage en y ajoutant le « s » du pluriel mais, elle ne la fait pas répéter, son objectif étant l'obtention de l'ensemble de la question. A cette fin, elle produit un geste de pointage en direction du dessin et montre explicitement les personnages masculins pour que les élèves re-mobilisent le mot « brothers ».

Cette technique d'ostension sous-tend une technique de désignation fréquemment utilisée par PC1. Ainsi, au tour de parole 178, elle désigne explicitement les éléments sur lesquels les élèves peuvent prendre appui « yes, so now you've got these and I want these too » et ceux qui constituent les enjeux de l'apprentissage « so that's the question » (TP 185). Ces techniques entrent en résonance avec la façon dont PC1 encourage les élèves à coopérer « who can help ? » (TP 170) et à prendre appui sur les productions de leurs camarades « remember how Claudine did it » (TP 176), « You mix Claudine and Alain's question and it's okay » (TP 178). De même, comme dans le premier épisode, on constate que les élèves sont habitués à se corriger entre eux puisque, au tour de parole 180, ils n'hésitent pas à intervenir pour rectifier l'énoncé produit par Sylvaine.

Par ailleurs, cet épisode met en évidence le fait que, conformément à son habitude, PC1 est attachée au fait que les élèves produisent des énoncés complets : « make a sentence I want a question » (TP 174), « I want a question » (TP 176), « Yes but I want the whole sentence » (TP 183).

« Parce que sur tout ce qui est pratique de l'oral... oral, production des élèves, le fait de tout

mettre systématiquement en énoncé, prendre des énoncés..¹⁵⁶ »

Enfin, cet épisode montre, conformément à ce que nous avons envisagé dans l'analyse épistémique, que les élèves ont des difficultés à produire, sans erreurs, l'intégralité de cet énoncé. Ainsi, ils ne produisent jamais le « s » du pluriel sauf quand le mot « brothers » est associé directement au chiffre 2 (TP 173). Cependant, à ce stade du travail, PC1 choisit de valider l'énoncé produit par un élève (TP 184) sans exiger la production de la marque du pluriel. A ce moment-là, c'est elle qui prend charge cette production, ce qui lui permet, en diffusant la question attendue, de faire avancer le temps didactique (TP 185).

Vient ensuite une phase de répétition, qui se déroule des tours de parole 186 à 210, au cours de laquelle la question est répétée sept fois intégralement.

186.	Eric	how many sisters and brothers have you got
192.	Christian	how many sister and brother have you got?
196.	Jimmy	how many sister and brother have you got?
200.	Gilbert	How many sister and brother have you got?
202.	Renée	how many sister and brothers have you got?
206.	Paul	how many er sister and brother have you got? <i>(PC1 accompagne la production de l'énoncé de gestes avec les avant-bras)</i>
210.	Chloë	how many sisters and brothers have you got?

A part Emmanuelle (TP 186) et Chloë (TP 210) qui reproduisent parfaitement la question, on constate, dans tous les autres cas, que, malgré le nombre de répétitions, les élèves ne parviennent toujours pas à produire les « s » du pluriel et que certains d'entre eux rencontrent de réelles difficultés. Ainsi, l'épisode suivant montre que William ne parvient jamais à produire la question complète malgré l'aide et la persévérance du professeur (TP 211 à 227).

211.	PC1	<i>(PC1 désigne un autre élève)</i>
212.	William	how many sister and brother er
213.	PC1	Have you got
214.	William	Have you got
215.	PC1	Sisters and brothers
216.	William	Sisters and brothers
217.	PC1	how many sisters and brothers
218.	William	how many er
219.	PC1	sisters
220.	William	Sister and er and er
221.	PC1	Sh <i>(PC1 se retourne vers le côté droit de la salle)</i> and brothers

¹⁵⁶ Cf. annexes, entretien post séquence, TP 208, p. 326.

222.	William	and brothers (<i>PCI fait un geste des avant-bras pour montrer qu'elle attend la suite de l'énoncé</i>)
223.	PC1	Have you got so look (<i>PCI se dirige vers le tableau, elle passé la main sur le transparent</i>) William how many sisters and brothers have you got so could you repeat now?
224.	William	How many sisters + and
225.	PC1	brothers
226.	William	And brothers have you got?
227.	PC1	Very good ok? So now listen + yes you want to repeat?

4.4.3 - *En collectif* : « *What do they mean?* »

Les deux derniers épisodes se centrent sur des incidents didactiques qui montrent les difficultés que les élèves peuvent avoir à construire du sens.

Le premier met en scène Anthony qui, au moment où le professeur s'apprête à diffuser le deuxième extrait, intervient brusquement en français pour notifier au professeur qu'il ne comprend pas ce que « have you got » signifie (TP 228).

228.	Anthony	Ca veut dire quoi je sais pas ce que ça veut dire have you got
229.	PC1	Ah ah +++ here is a question he doesn't understand have you got could you explain Charlène?
230.	Charlène	Heu avez-vous? ++
231.	PC1	Ok ? so + is it ok Anthony ? right + ok so now listen ++ how many sisters and brothers have you got? (<i>PCI passe la main sur le transparent</i>) so Sophie is going to tell ok ? so listen (<i>PCI met le magnétophone en marche</i>)

Cet incident est intéressant à plusieurs titres. Il met en évidence le fait que les élèves n'hésitent pas à intervenir en langue maternelle pour exprimer les difficultés qu'ils rencontrent. Il montre que les élèves ne mettent pas aisément en relation les différents éléments du système linguistique. Ainsi, Anthony connaît et emploie sans doute « has got » comme ses camarades, mais cela ne lui suffit pas à inférer le sens de l'expression « have you got ».

Fidèle à sa stratégie de construction coopérative des apprentissages, PC1 ne répond pas directement à la question d'Anthony ; elle la renvoie à la classe (TP 229) et c'est Charlène qui donne l'explication à son camarade sous forme de traduction (TP 230). A travers les interventions d'Anthony et de Charlène, on constate que la langue maternelle est naturellement convoquée en cas de nécessité. D'ailleurs, à l'extrême fin de cette phase d'introduction des nouveaux éléments de langue, PC1 sollicite Anthony pour s'assurer qu'il a bien acquis le sens de « have got ».

430.	PC1	So just a minute + What's that Anthony? (<i>PC1 fait un cercle avec le doigt autour de l'expression verbale "has got"</i>) ++ Has got what is it ? ++ what is have got you asked what is have got ?
431.	Anthony	Have got?
432.	PC1	Yes + what is it in French?
433.	Anthony	Er..
434.	PC1	Because you asked
435.	Anthony	a
436.	PC1	Yes ok so you remember good good you asked so I wanted to know if you remembered or not so very quickly you're going to write this in your exercise-books ok? Quiet (<i>41 min 45</i>)

On note, à cette occasion, que PC1 procède à cette vérification en demandant à Anthony de traduire l'expression « have got » en français.

Le prénom de la sœur de Sophie « Shawna » est à l'origine du deuxième incident. Comme nous l'avions pressenti, l'originalité de ce prénom crée un obstacle à la compréhension des élèves. Ainsi, alors que le travail est entamé depuis un certain temps, que ce prénom a été prononcé plusieurs fois, et que le professeur a indiqué explicitement que « Shawna » désignait le prénom de la sœur de Sophie (TP 256-259), une élève, Dalila, se manifeste pour tenter de faire comprendre qu'elle n'a pas saisi la signification du mot « Shawna » (TP 304).

256.	Elève	And a + and a ++ and sister
257.	PC1	And a sister good
258.	Elève 256	Er..Shawna
259.	PC1	Shawna yes her name is Shawna so can you make a long sentence with brother and sister? Alain

302.	Christian	Shawna has got a blue eyes
303.	PC1	Yes
304.	Dalila	Did you <Shara? Shara>
305.	PC1	Did you is impossible it is the past
306.	Dalila	What did you did you <Shana?>
307.	PC1	(<i>PC1 hausse les épaules pour indiquer qu'elle ne comprend pas</i>) so what do you want to know? what do you want to say ? say it in French
308.	Dalila	C'est pour savoir c'est quoi le cha chana
309.	PC1	Shawna?
310.	Dalila	Ouais (<i>des rires fusent dans la classe</i>)
311.	PC1	Shawna Yes so listen so Dalila in English what is Shawna please?
312.	Dalila	what
313.	PC1	what is Shawna please?
314.	Dalila	what is Shawna please?
315.	PC1	So who can answer?
316.	Elève	Er Shawna is er
317.	PC1	Speak up + Shawna is
318.	Elève	My sister er Sophie
319.	PC1	(<i>PC1 désigne une autre élève</i>)
320.	Elève	Shawna is sister
321.	PC1	(<i>PC1 fait un grand geste de croisement avec les bras</i>)
322.	Elève	Er Sophie

323.	PC1	Shawna is
324.	Elève	Sister Sophie
325.	PC1	<i>(PC1 commence à se diriger vers le tableau, puis elle refait un geste de croisement)</i>
326.	Un élève	Sophie's sister
327.	PC1	Shawna is Sophie's sister + Ok? So Shawna is the little sister and what about her eyes? what about her eyes? ++ Hey!! <i>(PC1 fait un mouvement des avant-bras pour demander aux élèves de s'activer)</i> what about her eyes?

Cette fois, Dalila n'a pas recours tout de suite au français ; elle tente, à deux reprises, de transmettre sa demande en anglais (TP 304 et 306). Face aux difficultés qu'elle éprouve le professeur lui signifie d'expliquer en français ce qu'elle veut dire (TP 307). Cependant, une fois l'explication donnée par Dalila, PC1 repasse à l'anglais et demande à Dalila de répéter, en anglais, sa demande d'explication en l'adressant à ses camarades. Là encore, PC1 laisse la place aux élèves, auxquels il faudra six interventions (TP 316, 318, 320, 322, 324 et 326) pour construire une réponse satisfaisante à la question de leur camarade. Le nombre d'interventions peut paraître élevé et l'emploi exigé de l'anglais peut sembler inadapté surtout si l'on compare cet incident au premier. Mais, la situation est ici très différente car la question posée par Dalila donne l'occasion à PC1 de faire re-mobiliser le mot « sister » et de travailler une nouvelle fois l'expression de la possession, souvent difficile à acquérir pour les élèves.

4.5- Le travail du professeur et l'activité conjointe professeur-élèves

4.5.1 - L'installation des conditions d'apprentissage : la constitution d'un rapport au milieu

Deux manières de faire caractérisent la façon dont PC1 installe les conditions d'apprentissage. Premièrement, elle utilise des consignes très courtes et très ciblées et, deuxièmement, elle formule ses attentes très explicitement. Grâce à cela, les élèves peuvent facilement identifier la nature des tâches qu'ils ont à effectuer et les contenus linguistiques qui doivent faire l'objet de leur attention.

158.	PC1	Sophie's family ok so the question you don't know the question you're going to listen to the question ok? (15 min 50) <i>(PC1 agite la cassette)</i> So I'm going to put the tape you listen and you try to remember + his question <i>(PC1 montre la bulle sur le transparent, puis elle met le magnétophone en marche)</i> you're ready? ++ is it working? + It's not working today +++ Ah +++ <i>(Le magnétophone ne démarre pas, plusieurs secondes s'écoulent)</i> I've got a problem
------	-----	--

231.	PC1	Ok ? so + is it ok Anthony ? right + ok so now listen ++ how many sisters and brothers have you got? <i>(PC1 passe la main sur le transparent)</i> so Sophie is going to tell ok ? so listen <i>(PC1 met le magnétophone en marche)</i>
------	-----	---

277.	PC1	Shawna yes very good her name's Shawna right <i>so now you're going to listen about Shawna so</i> + you will probably hear about what? ++ <i>you're going to listen about Shawna (PC1 montre du doigt le magnétophone)</i> so can you imagine? <i>You're going to listen about the description so listen carefully</i> + ok? Right + ready?
------	-----	---

Ces trois tours de parole montrent que PC1 utilise souvent les mêmes consignes, qui, de ce fait, sont sans doute mieux comprises par les élèves. Elle emploie les mêmes structures syntaxiques et limite ses interventions à quelques énoncés, ce qui a pour effet de restreindre l'espace langagier qu'elle utilise.

4.5.2 - L'organisation du travail sur les connaissances

L'analyse des épisodes met en évidence le fait que PC1 centre prioritairement le travail sur les connaissances nouvelles. Ainsi, même si elle fait régulièrement appel à la mémoire didactique des élèves, elle ne s'attarde pas sur les interventions des personnages autres que celles qui contiennent les connaissances nouvelles. Par conséquent, on constate que les connaissances nouvelles font l'objet d'un travail très ciblé et que, même lorsque PC1 essaie de les mettre en relation avec les connaissances acquises préalablement par les élèves, ces dernières ne passent jamais au premier plan. On peut faire l'hypothèse que la priorité accordée aux connaissances nouvelles est déterminée par leur nombre et leur niveau de complexité. De plus, on observe que PC1 effectue un tri au sein même des connaissances nouvelles puisque l'expression de la taille est peu travaillée et que l'implicite contenu dans le dialogue n'est pas du tout abordé.

Malgré ce tri, on note que les élèves ne repèrent pas toujours immédiatement l'expression verbale « have got » qui apparaît souvent sous forme contractée.

280.	Cassette	Sophie: Irish name. We're from Dublin. Rob: Has your sister got blue eyes like you? Sophie: Yes, she's got big blue eyes and long red hair. This is my house (PC1 arrête la cassette)
281.	PC1	Yes Paul
282.	Paul	<...?> sister <...?> sister
283.	PC1	(PC1 fait un geste pour montrer qu'elle ne comprend pas) yes Thierry ?
284.	Thierry	Sophie have got a sister
285.	PC1	Oh yes of course she's got a sister Shawna what about Shawna (PC1 fait un geste afin de rappeler l'énoncé sur les cheveux longs, puis elle désigne Paul)
286.	Paul	Shawna is er blue eyes and er..
287.	PC1	Yes so Paul we heard blue eyes and Shawna can you make a sentence? +++ Louise Martin? No? no NO? ++ Dalila no? Anthony no? so who can make a sentence? yes

Ainsi, Thierry (TP 284) remplace le «'s » de l'expression « she's got » par « have » et Paul l'ensemble de l'expression par « is » (TP 286) même si le professeur a entre-temps réutilisé l'expression « she's got » (TP 285). Ceci montre que, même si les élèves ont déjà utilisé l'expression « has got », ils ne la re-mobilisent pas spontanément dans un autre contexte et ce,

sans doute, parce que, comme nous l'avons déjà signalé, le professeur ne donne à entendre qu'une seule fois le document sonore. Par conséquent, le fait que le temps d'exposition à la langue, via la diffusion du document sonore, soit très réduit explique probablement pourquoi les élèves ont des difficultés à reproduire les énoncés entendus tout au long de la phase de travail.

Enfin, on note que les connaissances travaillées sont prioritairement d'ordre syntaxique et lexical, le domaine phonologique n'occupant, quant à lui, qu'une place secondaire dans cette phase dédiée à l'introduction des nouveaux éléments de langue. Ainsi, concernant la mise au point des différents phénomènes phonologiques signalés lors de l'analyse épistémique, on constate que le professeur ne fait pas d'activité spécifique concernant ce domaine. Pourtant, PC1 avait noté, sur la fiche de préparation de sa séquence¹⁵⁷, qu'elle travaillerait les sons /eɪ/, /aɪ/ et le /h/ expiré à l'occasion de cette séquence et elle avait également exprimé son intention de mettre en place une activité de phonologie lors de l'entretien ante séquence.

« Bon, alors, par rapport à la séquence, c'est toujours l'aspect phonologique aussi qui me cause du souci. Donc j'avais essayé de repérer par rapport au lexique et, du coup, là, j'ai pas encore casé mon exercice phonologique dans les séances. Bon, je vais les faire, je vais faire ça sous forme de dessins et je vais les faire classer en 2 groupes et leur faire expliquer pourquoi ils classent. Mais, ceci étant, un, il est pas prêt, et puis, deux, c'était sans doute pas sur la 1ère leçon parce que j'avais pas assez de lexique, donc, je le poserai sans doute lors de la 2ème, enfin plutôt 3ème ou 4ème séance, puisque la 4ème séance, j'ai décidé, parce que n'importe comment il fallait que j'y passe, donc, je me suis dit que c'était l'occasion ou jamais, de les faire écrire en classe.¹⁵⁸ »

Malgré cette affirmation, PC1 ne mettra en œuvre aucune activité de phonologie, faisant reposer l'acquisition du système phonologique par les élèves sur la répétition individuelle des énoncés intégrant les nouvelles connaissances.

Par ailleurs, on constate que PC1 procède plusieurs fois à des mises en réflexion ascendante grâce auxquelles elle décentre l'attention des élèves.

178.	PC1	Yes so now you've got these and I want these too (<i>PC1 passe la main rapidement sur la bulle</i>) in my question so? +++ can you mix? You mix Claudine and Alain's question and it's okay ++ so Charlène? ++ no Eric? ++ no no Jules? No + Sylvaine you try?
301.	PC1	No a if you say a it means one ok? So repeat again Shawna has got blue eyes
346.	PC1	It's not correct there's some/ look (<i>PC1 se dirige vers le tableau sur lequel elle écrit « she _____ long red hair, tout en disant</i>) you said she ++ there's something something missing here

¹⁵⁷ Cf. annexes, fiche de préparation de la séquence de PC1, p. 297.

¹⁵⁸ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 19, p. 299.

Dans ces moments de structuration du milieu, les élèves sont amenés à réfléchir à l'agencement syntaxique des énoncés et la répétition à l'identique, ou la reformulation, est provisoirement suspendue au profit de la réflexion sur le système linguistique qui permet de faire avancer le temps didactique.

4.5.3 - La gestion du temps et de l'espace didactique

a) La gestion du temps didactique

Bien que PC1 centre le travail sur les connaissances nouvelles, on note qu'elle fait malgré tout appel assez régulièrement à la mémoire didactique des élèves afin d'estimer le degré de maîtrise qu'ils ont des connaissances qu'elle veut introduire. Ainsi, on note qu'elle emploie vingt fois le verbe « remember » dans cette phase de travail. De plus, elle essaie de faire cette estimation avant de diffuser certains extraits du document sonore en demandant aux élèves d'anticiper sur ce qu'ils vont entendre. Ce travail d'anticipation est très important dans le cas de la question « how many sisters and brothers have you got ? » puisqu'il constitue à lui seul toute une étape du travail. Ensuite, il est plus ponctuel, PC1 ayant décidé de ne pas travailler à fond le domaine de la description physique.

277.	PC1	Shawna yes very good her name's Shawna right so now you're going to listen about Shawna so + you will probably hear about what? ++ you're going to listen about Shawna (PC1 montre du doigt le magnétophone) so can you imagine? You're going to listen about the description so listen carefully + ok? Right + ready?
------	-----	--

Malgré tout, le tour de parole ci-dessus montre que PC1 tente d'évaluer rapidement la capacité des élèves à re-mobiliser ce qu'ils connaissent dans ce domaine.

Par ailleurs, PC1 utilise trois techniques différentes pour faire avancer le temps didactique. Elle corrige elle-même certains énoncés sans les faire répéter systématiquement par les élèves et produit, au besoin, la connaissance attendue. Mais, surtout, elle utilise une technique très particulière grâce à laquelle elle met en évidence les éléments pertinents du milieu afin d'aider les élèves à construire leurs énoncés en prenant appui sur ces éléments.

346.	PC1	It's not correct there's some/ look (PC1 se dirige vers le tableau sur lequel elle écrit « she _____ long red hair, tout en disant) you said she ++ there's something something missing here
347.	Anthony	Is
348.	PC1	Oh is it is ? yes? Who knows? Charlène?
349.	Charlène	She has got long red hair (PC1 écrit has got au tableau) could you repeat? Close your eyes and repeat + close your eyes
350.	Elève	Ferme les yeux
351.	PC1	She has got long red hair (Anthony a les yeux fermés)

352.	Anthony	She has got long red hair
353.	PC1	Ok right and?
354.	Martine	Shawna has got big blue [eiz]

Comme le montre le tour de parole n° 346, PC1 indique que l'énoncé d'Anthony est incorrect, puis décide d'écrire la production de ce dernier au tableau afin de mettre en évidence l'absence du verbe. De plus, elle accompagne cette procédure d'ostension de la verbalisation du problème « there is something something missing here ». Ce passage par l'écrit lui permet d'obtenir la production de l'énoncé correct juste après (TP 349), même si la première proposition formulée par Anthony (TP 347) est incorrecte. A l'occasion de ces échanges, on constate que Martine, une des meilleures élèves de la classe, produit une prononciation erronée du mot « eyes » quand elle intervient pour redonner le début de l'énoncé (TP 354), comme nous l'avons envisagé dans l'analyse épistémique. Cette erreur sera d'ailleurs reproduite un peu plus tard, ce qui tend à confirmer que ces élèves connaissaient déjà le mot « eyes » à l'oral comme à l'écrit. Cependant, dans ces deux cas, on observe que cette erreur de prononciation n'est pas reprise par le professeur.

b) La gestion de l'espace didactique

Si l'on considère maintenant la partition topogénétique qui caractérise majoritairement cette phase de travail, on constate que PC1 limite son action, le plus souvent, à la désignation des élèves et à l'identification des objets du milieu qui sont pertinents par rapport aux apprentissages visés. Ainsi, elle évite de produire elle-même les connaissances et incite les élèves à coopérer pour construire leurs apprentissages. Ce constat est d'ailleurs relayé par PC1 elle-même qui affirme que son rôle est avant tout de faciliter l'apprentissage.

« Ben, plutôt d'aide à apprendre finalement. D'aide à réussir à faire quelque chose.¹⁵⁹ »

Enfin, on constate qu'elle laisse également la place aux élèves lorsqu'elle aborde l'étape consacrée à l'élaboration de la trace écrite.

391.	PC1	Hey how do you say I don't see or I cant' see ok? Right so have a look here (<i>PC1 continue son dessin qui représente une flèche avec une barre et une autre flèche entre la base et la barre</i>) that's it he is one metre and something (<i>PC1 écrit 1 m</i>) ok ? So Rob + he is tall and Shawna is not very tall ok? Is it ok? So now we are going to recap (<i>37 min 10</i>) so we've got this we've got this (<i>PC1 pointe les 2 phrases écrites au tableau</i>) I need something to write here (<i>PC1 montre l'espace du tableau qui est au-dessus des phrases</i>) so what can we write here? +++ what can we write here? Louise +++ I want to recap so what could we write? +++ Eric?
------	-----	---

Dans ce tour de parole, l'emploi des pronoms personnels est très révélateur de la posture

¹⁵⁹ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 97, p. 303.

adoptée par PC1. Il met en évidence le fait que le professeur continue à prendre les décisions quant à la définition de la tâche « I need », « I want to recap » mais qu'elle effectue un mouvement topogénétique descendant qui transparaît dans l'utilisation répétée du pronom personnel « we ». Avec ce pronom, elle se place au niveau des élèves et les incite à faire des propositions « what can /could *we* write ? ». Conformément à son habitude, elle annonce le travail à venir « so now we're going to recap », pointe les éléments du milieu qui figurent déjà au tableau et indique, en montrant l'espace libre sur le tableau, qu'elle attend des propositions quant aux informations données en amont de ces énoncés¹⁶⁰.

4.5.4 - Les formes de contrats didactiques

Comme dans les cas de PE1 et de PE2, on note qu'une forme de contrat de répétition est présent dans la pratique de PC1. Cependant, il semble que l'on peut identifier deux types de contrat didactique assez typiques de la pratique de PC1 dans la phase de travail analysée : un contrat d'écoute et de mémorisation des énoncés produits par les élèves eux-mêmes et un contrat de production d'énoncés complexes.

Dans le contrat d'écoute et de mémorisation des énoncés produits par ses pairs, les élèves doivent rester attentifs aux productions de leurs camarades afin de pouvoir rétroagir sur ces productions ou s'en servir de modèle pour répéter. Ainsi, dans les épisodes analysés, on observe que PC1 demande fréquemment aux élèves d'apporter une aide ou de corriger un camarade et qu'elle rappelle régulièrement aux élèves qu'ils doivent être capables de réutiliser un énoncé produit par un camarade. D'autre part, il faut souligner que ce contrat constitue le fondement des activités de récapitulation mises en œuvre par PC1.

Dans le contrat de production d'énoncés complexes, les élèves sont sollicités pour construire des énoncés qui vont au-delà d'une structure syntaxique simple. Ainsi, un examen minutieux des énoncés produits par les élèves permet de constater que les élèves de PC1 produisent majoritairement des énoncés complets ou partiels. Seules 40 % de leurs prises de parole sont constituées de mots isolés. Toutefois, l'étude de la nature des énoncés complets ou partiels produits par les élèves montre que ceux-ci sont très proches des modèles fournis par le document sonore ou le professeur. Ainsi, on distingue deux types de production, des productions qui reprennent à l'identique les énoncés modèles et des productions qui sont construites à partir de ces énoncés.

La production d'énoncés complets est un des enjeux du travail de PC1 qui explique que, à la fin de l'année, les élèves doivent pouvoir disposer d'outils pour construire des énoncés longs

¹⁶⁰ Les deux énoncés qui figurent au tableau sont les suivants : « Shawna has got big blue eyes » et « She has got long red hair ».

et que cette production pourrait même faire l'objet d'un jeu de langage.

« Non, non, mais, c'est un vrai problème, là, ça se voit bien là, la difficulté qu'ont les enfants à construire des énoncés, bon, ceci étant, c'était pas une bonne classe. Donc, il faudrait, il aurait fallu pouvoir comparer avec une classe dite bonne, ceci étant, y a quand même, dans la classe, de vrais bons éléments, que ce soit Chloë, la petite qu'est là, Martine, Charles, heu, Alain, enfin tous les gamins là, c'est des gamins qui savent maintenant construire des énoncés complexes et qui seraient même capables de faire une espèce de concours à qui, heu, tu vois, ferait l'énoncé le plus long, et, en plus, cohérent. Ils ont maintenant des trucs quoi.¹⁶¹ »

Pour conclure, il semble, à travers l'analyse de cette phase d'introduction des nouveaux éléments de langue et au regard de l'analyse épistémique, que le travail de PC1 puisse, pour trois raisons, être caractérisé, à ce moment de la séquence, par une focalisation très précise sur une partie des connaissances nouvelles. Premièrement, parce que les connaissances anciennes restent constamment au second plan. Deuxièmement, parce que le travail s'effectue uniquement en lien avec le contenu du dialogue ; le professeur ne revient pas au dessin et ne fait pas appel au vécu des élèves pour faire utiliser les connaissances nouvelles dans un contexte légèrement différent. Enfin, parce que la variété et la complexité des énoncés contraignent PC1 à opérer un tri au sein des connaissances nouvelles.

¹⁶¹ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 202, p. 338.

5 - Introduction des nouveaux éléments de langue : Etude de PC2

5.1- Contextualisation de la pratique

5.1.1 - L'introduction des éléments de langue dans la pratique de PC2

PC2 procède à l'introduction des nouveaux éléments de langue de manière très progressive. Ainsi, les principaux éléments syntaxiques sont introduits en séance 1 et 3, l'introduction des items lexicaux se répartissant, quant à elle, sur cinq séances différentes, sachant que la séquence analysée se déroule sur huit séances.

5.1.2 - Description générale des phases d'introduction mises en œuvre par PC2

La séquence de PC2 est organisée principalement autour de deux fonctions langagières distinctes. La première est travaillée en relation avec le thème de la fête, ici celle de Hallowe'en, et la deuxième est liée au domaine lexical de la description physique. Ainsi, les deux objectifs de cette séquence sont respectivement d'apprendre aux élèves à parler de ce que des personnes possèdent et à décrire des personnes. La première fonction langagière fait l'objet du travail des séances 1 à 4 et de la moitié de la séance 5, les items lexicaux liés à la description physique étant introduits à la fin de cette cinquième séance. Les séances 6 à 8 sont consacrées au travail sur la deuxième fonction qui reprend la même expression verbale, « have got ». Seuls quelques nouveaux éléments de langue sont introduits dans ces dernières séances.

Le tableau qui suit montre, chronologiquement, comment s'articule l'ensemble des connaissances mobilisées au fil des séances. Par souci de lisibilité, les éléments de langue mobilisés pendant les phases introductives des séances, qui constituent les rituels, n'apparaissent pas dans le tableau. Les caractères gras signalent les outils linguistiques qui font partie des objectifs d'apprentissage de la séquence.

Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7	Séance 8
<u>Désigner</u> It's a car, a spider, a cat, a water-pistol, a bottle, a bike, a racket, a phone, a rabbit <u>Parler de ce que l'on possède</u> What have you got? I've got a cap, a hat, a water-pistol, a computer, a car, a rabbit, a cat, a racket, a pen. Have you got a hat? Yes, I have / I haven't.	<u>Désigner</u> It's a car, a spider, a cat, a water-pistol, a bottle, a bike, a racket, a phone, a rabbit <u>Parler de ce que l'on possède</u> Have you got a bike? Yes, I have / No, I haven't. What have you got? I've got a desk. <u>Désigner</u> Drinks, cakes, funny hats, tricks, crisps, CDs <u>Parler de ce que l'on possède</u> Have you got the drinks? Yes, I have / No, I haven't. Masks, funny hats, tricks, packets of chewing gum, CDs	<u>Parler de ce que l'on possède</u> What have you got? I've got drinks but I haven't got masks. <u>Désigner et décrire</u> I can see balloons , drinks, crisps, CDs, cakes, cassettes, plastic spiders, a water pistol, a pizza, a jack-o-lantern, masks, itching powder , packets of chewing-gum, a funny hat, biscuits, confetti, a whistle Dennis is phoning. Scruffy is under the table. <u>Parler de ce que l'on possède</u> How many friends has Dennis got? Has Peter got the drinks? Yes, he has / No, he hasn't	<u>Donner des informations</u> Can Dennis speak to Peter? When is the Hallowe'en party? So, what have or haven't they got for the party? What's Mrs Halway's phone number? What have they got? They've got the drinks (20 bottles), the funny hats, the water pistols and the plastic spiders, but they haven't got the masks and the itching powder. <u>Désigner</u> A guitar, a racket, rollerblades, fish, a computer, a dog, trainers, cassettes Parler de ce que l'on possède Have you got...? Yes, I have / No, I haven't	<u>Parler de ce que l'on possède</u> I've got / I haven't got a guitar, a racket, rollerblades, fish, a computer, a dog, trainers, cassettes We have got / we haven't got Christophe has got ... he hasn't got ... <u>Demander et donner un numéro de téléphone</u> What's Mrs Halway's / your phone number? It's ... <u>Désigner</u> Eyes, fat, strong, long nose, short black hair, tall, slim, blond, red hair, small, curly, straight hair, ugly, beautiful.	<u>Désigner</u> What are they in English? a long nose, strong, slim, small eyes, a small nose, tall, big eyes, long hair, straight hair, black hair, short straight hair, curly hair, small ears. <u>Se décrire</u> My name is Mrs X. I'm small and quite slim. I've got long brown and curly hair, small brown eyes, small ears and a quite big nose. What are you like?	<u>Se décrire</u> What are you like? I've got long blond hair. I've got brown eyes, etc... <u>Décrire des personnes</u> Harry is slim, tall and strong. He has got short blond hair and a long nose. He's got big ears. Jane is quite tall and quite slim. She has got short curly and red hair. She has got small eyes. Glasses, a beard, a moustache, freckles.	<u>Décrire des personnes</u> Who has got glasses? Alan has got glasses / They have got freckles, a beard, a moustache. <u>Décrire des personnes</u> He has got brown hair / His hair is brown. She has got blond hair / Her hair is blond. Their eyes are brown / They've got brown eyes. Our eyes are big / We've got big eyes. <u>Décrire des personnes, parler de ce que l'on peut faire et expliquer pourquoi</u> What can they do? Superman can carry a man and he can fly too. He is strong. Why can Supergirl fly? Because she has got magic powers.

Ce qui frappe quand on observe le tableau ci-dessus, c'est qu'un grand nombre d'items lexicaux est travaillé au cours de la séquence, puisque ce sont plus de 50 mots qui sont mobilisés à travers les différentes activités mises en œuvre. Sur l'ensemble de ces items, 37 d'entre eux, soient 70 % du total, sont nouveaux. Sur une séquence de huit séances, ceci signifie que quatre à cinq mots nouveaux sont introduits en moyenne par séance, ce qui est conforme aux éléments d'analyse présentés dans l'introduction. Cependant, aucun mot nouveau n'étant introduit lors des séances 4, 6 et 8, le nombre de nouveaux items lexicaux introduits lors de certaines séances, comme par exemple lors de la séance 5, est par moments relativement élevé.

A propos du nombre de mots nouveaux qu'elle introduit dans sa séquence, notamment dans la première partie de cette séquence, PC2 déclare qu'elle considère que le nombre d'items lexicaux introduits lui paraît raisonnable car ce sont des mots que les élèves apprennent, d'après elle, sans difficultés.

« « crisps » ils l'ont vu, euh « biscuits » ben ils ne connaissent peut-être pas mais c'est transparent, « pizza », c'est facile, « chewing gum », ils connaissent, euh, je ne sais pas ce qu'il y a encore, « drinks », qu'est-ce que c'est ça, euh ... « whistle », ils ne connaissent pas mais il n'y en a pas besoin dans la leçon, mais je l'ai mis quand même parce qu'ils me demandent, l'an dernier ils m'avaient demandé, « Madame, regardez, c'est un sifflet, comment on dit un sifflet ? », bon « pumpkin » théoriquement, ils le connaissent, enfin c'est « jack o' lantern » plutôt, d'ailleurs ...euh... je ne sais plus [...] Ben, il n'y en a pas beaucoup de nouveaux, mais il y en a quand même beaucoup « sandwiches », ...qu'est-ce qu'il y a de nouveau, il y a « itching powder », « confetti », c'est « confetti », il n'y en a pas beaucoup de nouveaux hein.¹⁶² »

« Pour « Hallowe'en », il n'y a pas beaucoup enfin ...il y a du lexique particulier comme les « funny hats », les « water pistols » et tout ça bon, il y a du lexique que je ne vais pas redemander forcément hein, réutil...réemployer [...] Ah oui, ben ça je le ré..je le réemploie pas quoi ...peut-être qu'il apparaît dans le devoir, oui si je crois, je crois que je l'ai mis, mais justement pour tester euh... il doit être dans la traduction du devoir,... non, non, il n'est pas dans la traduction, je ne sais plus où je l'ai mis, je l'ai mis quelque part [...] Poil à gratter, oui, je l'ai mis...[...] A la limite c'est pas du vocabulaire qui leur pose des problèmes, qui leur pose problème¹⁶³ »

Par ailleurs, on observe que les items lexicaux travaillés lors de la séquence appartiennent à trois domaines différents : les objets du quotidien, les objets de la fête et la description physique. La présence d'un grand nombre de mots liés à la vie quotidienne, une petite vingtaine, peut surprendre dans la mesure où l'on peut penser que le travail en relation avec l'expression « have got » aurait pu être organisé uniquement en relation avec les objets de la

¹⁶² Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 651 et 653, p. 430.

¹⁶³ Cf. annexes, entretien post séquence, TP 193-204, pp. 449-450.

fête. Toutefois, comme l'explique PC2, la mise en œuvre de certaines activités¹⁶⁴ nécessite de recourir à un éventail lexical assez large et permet, à l'occasion, de réactiver des mots déjà connus des élèves.

« Et « cat » et « car », pourquoi y avait ça? ++ Je sais plus + C'est peut-être des mots qu'on avait vu avant ou alors, heu/ [...] Mais oui, mais si, je sais parce qu'après j'ai fait travailler, mais y avait pas beaucoup d'objets dans la leçon, dans le début de la leçon, donc j'ai préféré utiliser des choses, des mots qu'ils connaissaient, parce que c'est des mots qu'ils ont appris en primaire et puis, tu sais, après avec le petit jeu des cartes, ça permettait d'avoir plus de vocabulaire avec « have got »/ [...] Oui, parce que si j'avais utilisé que les mots de vocabulaire, y avait « spider, water pistol, bottle, phone », heu, qu'est-ce qu'y avait, qu'est-ce que c'est en bas, là, je sais plus, enfin bref, peu importe, « racket » peut-être ? [...] Ben ça faisait pas beaucoup de mots, donc j'ai complété avec du vocabulaire qui posait pas problème, qu'ils connaissaient déjà, qu'était réactivé, et puis bon.¹⁶⁵ »

L'introduction des nouveaux éléments syntaxiques est, comme nous l'avons expliqué ci-dessus, organisée très progressivement bien que l'expression « have got » ne soit pas inconnue des élèves.

« Ben , ils l'ont fait en primaire, ils l'ont vu en primaire, euh, je l'utilise parfois, comme ça dans des phrases à l'oral, ils l'ont vu ... ils l'ont vu, ils l'ont écrit dans leur cahier, à Noël euh ... J'ai fait, j'ai dû faire poser la question « Have you got a Christmas tree ? » [...] Donc, ils doivent avoir ça dans leur cahier, je crois. [...] Ben tu vois, donc ce n'est pas quelque chose d'inconnu pour eux, mais en même temps, mon rôle c'est quand même de leur apporter la structure, le vocabulaire et tout. [...] Ce qui va être nouveau, c'est c'est, c'est la ...c'est l'écrit hein.¹⁶⁶ »

De plus, on observe que les éléments syntaxiques font l'objet de très nombreuses reprises et manipulations. Ainsi, le second travail de description mené lors de la séance 8, est un exercice systématique de transformation qui a pour objectif de refaire travailler les adjectifs possessif et d'aider les élèves à distinguer le fonctionnement syntaxique de « be » et de « have got ».

« Je fais les 2 structures puisqu'on a vu les adjectifs possessifs. C'est vrai, je suis en train de penser à ça, cette leçon-là en fait je passe peut-être un peu plus de temps à cause de ça, je fais manipuler les 2 structures et l'an dernier je crois que j'avais été un peu ambitieuse et ils s'étaient mélangé les pinceaux, il va falloir que je regarde ça, j'avais noté d'ailleurs, mais j'ai pas regardé ça. [...] Si on ... c'est à dire que ils s'y perdent un peu à cause des adjectifs possessifs, entre « his » « her » et « their ». [...] Mais, bon, en même temps, si on le ... je crois qu'il faut le faire manipuler, sans forcément l'évaluer et le noter.¹⁶⁷ »

L'examen des fonctions langagières qui sont travaillées à l'occasion de cette séquence met en évidence le fait que PC2 dissocie fréquemment le travail sur le lexique de celui qui vise

¹⁶⁴ L'activité sur laquelle PC2 prend appui pour introduire l'expression « have got » reposant, en partie, sur les capacités de mémorisation des élèves, nécessite qu'un nombre assez important de mots soit mobilisé. Cette activité fait l'objet d'une analyse détaillée ci-après.

¹⁶⁵ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 156-162, p. 466.

¹⁶⁶ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 329-339, p. 422.

¹⁶⁷ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 170, 172 et 174, pp. 417-418.

l'appropriation des éléments syntaxiques. Ainsi, dans les six premières séances, on constate que PC2 introduit d'abord le lexique en faisant désigner les mots nouveaux, qu'elle intègre seulement dans un deuxième temps, à des énoncés construits à partir des nouveaux éléments syntaxiques. Cette manière de faire qui semble assez caractéristique de la pratique de PC2 est, comme elle l'explique elle-même, le principe général qui sous-tend l'organisation de ses séquences.

« Ben, la mise en place du lexique avant, à mon avis parce que s'ils ne manipulent pas le lexique, s'ils ne connaissent pas le lexique ils ne pourront pas ...[..] Ah oui, mise en place du lexique en principe. Après ben ... « I / you » peut-être, oui, « I / you » en priorité puisque c'est ... [..] Oui, ça permet la relation quoi et « he / she » après mais ça vient très vite.¹⁶⁸ »

Par ailleurs, on note que les nouveaux éléments de langue sont mis en relation avec des connaissances syntaxiques plus anciennes à l'occasion, notamment, de l'exploitation détaillée de certains documents : le dialogue en lien avec la fête de Hallowe'en, séances 3 et 4, et les textes sur les personnages imaginaires, séance 8. Enfin, le choix de travailler de manière approfondie certains documents amène PC2 à procéder à l'introduction d'éléments syntaxiques supplémentaires - « demander et donner un numéro de téléphone » et « expliquer pourquoi » - qui sont travaillés ponctuellement pendant la séquence et/ou au cours de la quatrième heure hebdomadaire d'anglais souvent réservée à un travail complémentaire.

« Oui, oui, ...oui mais bon c'était très bien comme ça, du coup le téléphone, on l'a fait à la quatrième heure, l'heure on a le temps à la 4ème heure, ça va, ça se passe bien.¹⁶⁹ »

5.1.3 - Description des phases de travail retenues

Comme nous l'avons déjà signalé, les nouveaux items lexicaux sont introduits par touches successives. Ainsi, l'introduction de ces éléments est organisée en cinq étapes différentes : quatre mots nouveaux sont introduits en séance 1, huit en séance 2, cinq en séance 3, seize en séance 5 et quatre en séance 7.

A l'occasion de la séance 1, PC2 introduit également une partie des nouveaux éléments syntaxiques. Ainsi, dans cette première séance, l'expression « have got » est introduite aux première et deuxième personnes du singulier aux formes affirmative, négative et interrogative. La troisième personne du singulier « has got » est, elle, introduite à la fin de la séance 3. Enfin, le reste de la conjugaison, soit l'emploi de l'expression « have got » avec les pronoms personnels du pluriel, est introduit au cours de la séance 4, pour le pronom personnel « they », et de la séance 5, pour le pronom personnel « we ». Par ailleurs, PC2 introduit les outils

¹⁶⁸ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 188, 190 et 192, p. 418.

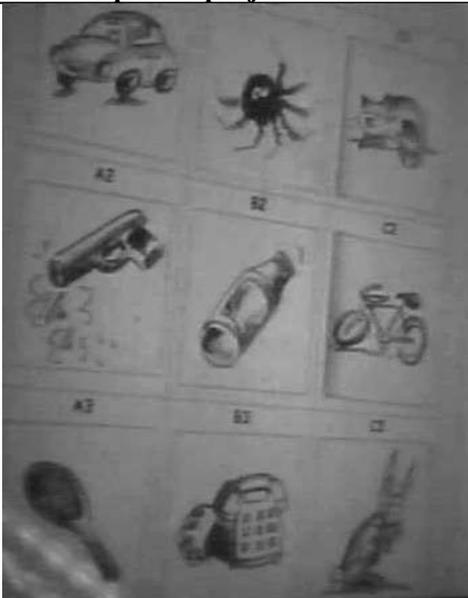
¹⁶⁹ Cf. annexes, entretien post séquence, TP 80, p. 446.

linguistiques permettant de « demander et donner un numéro de téléphone » au cours de la séance 5, puis elle introduit le pronom interrogatif « why » et la conjonction « because » au cours de la séance 8.

Compte tenu des critères de sélection retenus pour l'analyse du travail des trois autres professeurs, nous avons choisi de centrer notre analyse sur les deux phases d'introduction mises en œuvre par PC2 lors de la séance 1.

a) *Description de la situation choisie pour introduire les items lexicaux*

La phase d'introduction des nouveaux items lexicaux se situe au tout début de la séance 1. Elle se déroule de la minute 15:15 à la minute 24:00, soit sur une durée totale de 8 minutes 45, ce qui correspond à 15% du temps global de la première séance. Elle prend appui sur un document qui rappelle le matériel utilisé pour le jeu de « noughts and crosses¹⁷⁰ », qui ne sera pas mis en œuvre en tant que tel dans cette première séance. Ce document est un transparent qui se présente sous la forme d'une grille conçue par PC2. Il est projeté au tableau pendant toute la phase de travail.

Transparent projeté au tableau		
		
A1 : A car	B1 : <i>A spider</i>	C1 : A cat
A2 : <i>A water-pistol</i>	B2 : <i>A bottle</i>	C2 : A bike
A3: A racket	B3 : <i>A phone</i>	C3 : A rabbit

L'observation des dessins qui représentent les mots qui servent de base au travail montre, malgré la qualité médiocre de l'image, qu'ils sont très lisibles et univoques. Seul le pistolet à eau n'est sans doute pas immédiatement identifiable, la partie représentant l'eau pouvant

¹⁷⁰ Le « noughts and crosses » est un jeu au cours duquel deux personnes jouent l'une contre l'autre. Le but du jeu, qui prend appui sur une grille, est de composer une ligne verticale, horizontale ou diagonale de ronds « noughts » ou de croix « crosses ».

donner lieu à différentes interprétations. Quoi qu'il en soit, on peut affirmer que ces illustrations renvoient toutes à des « objets », au sens général du terme, qui font ou ont pu faire partie de l'expérience effective des élèves.

L'étude de la fiche de préparation de PC2 montre que cette phase de travail est organisée en deux étapes¹⁷¹.

Extrait de la fiche de préparation de PC2		
<i>Objectifs</i>	<i>Supports</i>	<i>Démarche pédagogique</i>
Lexique	Unit 4, lesson 1 T. Voc	<p><i>Mise en place du vocabulaire nouveau avec T¹⁷².</i> sous forme de « Noughts and crosses »</p> <p>a) What are they in English ? How do you say « ... » in English? <i>a water-pistol / a rabbit / a car / a cat / a bottle / a bike / a spider / a racket / a phone</i></p> <p>b) Faire ensuite lire les mots écrits au bas du T. et retrouver le N° de l'image correspondante ; I think..... I am sure it's</p>

La description de l'étape (a) ne permet pas de savoir si les questions « What are they in English ? How do you say « » in English? » vont être posées par le professeur ou les élèves, voire par les deux. Une première analyse nous conduit à penser que l'utilisation de ces questions sera déterminée par le type de mot auquel elles renverront. En effet, dans le cas où le nom des objets est déjà connu des élèves, il est tout à fait envisageable que ces questions soient posées par le professeur. En revanche, dans le cas des mots supposés inconnus des élèves¹⁷³, il est difficile d'imaginer que ces questions vont être adressées par le professeur aux élèves. En revanche, l'utilisation de ces questions par les élèves en référence à des mots qu'ils ne connaissent pas peut s'avérer tout à fait adaptée. Ainsi, si le professeur choisit de dévoluer la prise en charge de ces questions aux élèves, cela impliquera que ces derniers ne seront pas placés uniquement en position d'écoute du professeur chargée d'introduire les mots nouveaux, mais qu'ils participeront plus activement à cette introduction.

Par ailleurs, la formulation de ces deux questions, notamment de la deuxième, montre que PC2 s'appuie sur une stratégie qui fait appel, dans cette étape, à la traduction du mot français vers le mot anglais.

La description de la deuxième étape met en évidence le fait que PC2 introduit très rapidement la forme écrite des mots nouveaux. En effet, à ce stade de la mise en œuvre, les élèves vont devoir associer la forme écrite des mots aux dessins qui les représentent. Puis, pour proposer leurs associations, ils vont se trouver en position de lire à haute voix les mots nouveaux, ce

¹⁷¹ L'intégralité de la fiche de préparation de la séance 1 est disponible dans les annexes, p. 412.

¹⁷² Dans la fiche de préparation de PC2, ce « T » majuscule renvoie au mot transparent.

¹⁷³ Il est possible que certains mots indiqués comme nouveaux par le professeur aient déjà été rencontrés par des élèves à l'école élémentaire.

qui va les contraindre à prendre appui sur leur mémoire phonologique afin d'éviter une lecture trop francisée de ces mots.

b) *Description de la situation choisie pour introduire les éléments syntaxiques*

La phase d'introduction de l'expression verbale « have got » se déroule de la minute 32:00 à la minute 41:50, soit sur une durée totale de 9 minutes 50, ce qui correspond à 17% du temps global de la première séance. Elle prend appui sur une situation qui se décompose en quatre étapes décrites sur la fiche de préparation de PC2¹⁷⁴.

Extrait de la fiche de préparation de PC2		
<i>Objectifs</i>	<i>Supports</i>	<i>Démarche pédagogique</i>
Grammaire : HAVE GOT Formes affirmati- -ve / interrogative / négative Yes / No Questions – Short Answers	Cartons Tableau : question + réponse	<i>Mise en place de la structure : I have got</i> a) Images photocopiées et placées dans une boîte. Sortir certaines images et prononcer la phrase : <i>Look ! I have got a...</i> b) Passer dans les rangs et demander de piocher: <i>What have you got? I have got a.... / I've got a....</i> c) Puis faire les élèves se poser des questions entre eux : <i>What have you got? I've got a....</i> d) Faire retourner les images face contre table: <i>Have you got a.....? Yes, I have / No, I haven't.</i>

Les cartons sur lesquels repose la réalisation de l'activité sont au nombre de dix. Ils se présentent sous la forme d'étiquettes sur lesquelles sont dessinés huit objets de la vie quotidienne et deux animaux familiers. Les mots qui apparaissent en gras italiques dans le tableau ci-dessous signalent ceux qui ont été introduits au début de la séance.

Objets de la vie quotidienne	<i>a phone</i> , a cap, a hat, <i>a water-pistol</i> , a computer, <i>a car</i> , <i>a racket</i> , a pen.
Animaux familiers	<i>a rabbit</i> , <i>a cat</i> .

L'examen de la situation conçue par PC2 met en évidence le fait que cette dernière choisit d'introduire les nouveaux éléments syntaxiques à partir d'une situation très concrète. Ainsi, la mise en œuvre retenue par PC2 prévoit de mettre les élèves en situation de manipuler des objets matériels qui vont servir à ancrer les énoncés produits dans une réalité concrète, palpable et socialement partagée. De plus, on peut penser que l'utilisation d'une procédure de distribution d'étiquettes va permettre aux élèves d'accéder plus facilement au sens de l'expression « have got ». Par ailleurs, les objets choisis par PC2 étant très faciles à

¹⁷⁴ L'intégralité de la fiche de préparation de la séance 1 est disponible dans les annexes, p. 412.

représenter sous forme de dessins, on peut prévoir que la mise en relation des ces derniers avec les mots qui leur correspondent devrait se faire sans difficulté. Enfin, la proximité de la situation avec une situation authentique de type ludique peut favoriser le maintien de l'attention des élèves. D'une manière similaire, le nombre d'étiquettes distribuées, dix, permet d'éviter que le questionnement soit purement formel dans les étapes (c) et (d), ce qui serait sans doute le cas si seulement cinq ou six étiquettes avaient été distribuées. En effet, un nombre limité d'étiquettes rendrait la mémorisation de la répartition de ces dernières très facile, ce qui aurait donc pour effet de rendre caduque la pertinence pragmatique du questionnement qui reposerait alors entièrement sur le respect du contrat didactique.

5.2- Éléments d'analyse épistémique

Avant d'analyser en détail le travail réalisé en classe, nous allons procéder à une analyse épistémique des situations choisies par PC2 pour présenter les nouveaux éléments de langue. Pour chaque phase de travail, nous étudierons plus particulièrement les connaissances visées, puis nous examinerons si la façon dont les situations sont mises en œuvre par le professeur est susceptible de favoriser la compréhension et l'appropriation de ces nouvelles connaissances.

5.2.1 - *Éléments d'analyse épistémique de la phase d'introduction des items lexicaux*

a) Les connaissances visées

L'étude du document met en évidence le fait que PC2 choisit de n'introduire que quatre mots nouveaux lors de cette première phase de travail qui pourtant repose sur l'utilisation de neuf objets différents. Parmi les mots nouveaux, deux d'entre eux sont liés au thème de la fête « a spider, a water-pistol » et les deux autres appartiennent au domaine de la vie quotidienne « a bottle, a phone ». Ces deux derniers mots sont introduits par PC2 car ils figurent dans le document visuel qui accompagne le dialogue de la leçon 1, unité 4, du manuel¹⁷⁵. Les cinq autres mots qui accompagnent les nouveaux items lexicaux appartiennent également au domaine de vie quotidienne. Comme nous l'avons déjà expliqué, ces mots ont été intégrés à cette phase de travail dans l'objectif de les réactiver et de constituer un répertoire lexical suffisamment étendu pour permettre à PC2 de mettre en œuvre une activité de type ludique lors de la phase d'introduction des nouveaux éléments syntaxiques.

La mémorisation des quatre mots nouveaux ne devrait pas être trop difficile à effectuer dans la mesure où deux d'entre eux présentent certaines proximités avec leur correspondant

¹⁷⁵ La méthode utilisée par PC2 est « New Live 6^{ème} » (2000) publiée par les éditions Didier. Le dialogue ainsi que le document visuel qui l'accompagne sont analysés dans la partie dédiée à l'étude d'un document sonore.

français et deux autres font partie des ressources langagières des francophones. Ainsi, le mot « pistol » rappelle le mot « pistolet » et le mot « phone » le mot « téléphone ». Quant au mot « spider », il évoque le nom d'un super héros « Spiderman » rendu récemment célèbre par des reprises cinématographiques. Enfin, le mot « water » est utilisé en français, par exemple dans le domaine du sport (ex : water-polo). Ces rapprochements devraient donc faciliter la mémorisation de ces mots par les élèves. Cependant, comme dans le cas des mots transparents¹⁷⁶, leur prononciation sera peut-être plus délicate à maîtriser du fait d'une possible contamination de la prononciation française. Le tableau ci-dessous fait état des difficultés susceptibles d'être rencontrées par les élèves au niveau phonologique.

Mots nouveaux	Transcriptions phonémiques	Difficultés prévisibles
spider	/ 'spaidə /	accentuation sur la 1 ^{ère} syllable diphthongue
water-pistol	/ 'wɔ:tə ,pɪstl /	respect de l'accentuation des mots composés ¹⁷⁷ et « o » tendu quasi absence du shwa ¹⁷⁸ entre le « t » et le « l » final
bottle	/ 'bɒtl /	accentuation sur la 1 ^{ère} syllable quasi absence du shwa entre le « t » et le « l » final
phone	/ fəʊn /	diphthongue

L'observation du tableau ci-dessus montre que ces mots, certes peu nombreux, présentent malgré tout plusieurs difficultés, comme par exemple la réalisation de la plosion entre le /t/ et le /l/ final dans les mots « pistol » et « bottle ». Par ailleurs, on peut penser que la prononciation de certains phonèmes, normalement plus aisée à acquérir, sera fragilisée par le passage à l'écrit. Ainsi, certains élèves auront peut-être plus de difficultés à distinguer les trois prononciations différentes de la lettre « o » dans « bottle, phone, pistol ». Cependant, lors de l'entretien post séquence, PC2 explique qu'elle fait le choix d'introduire l'écrit très rapidement car elle pense que le repérage visuel renforce la mémorisation.

« ... Je ne crois pas, parce que ils l'entendent et en même temps ils le voient, mais bon... enfin, je n'ai pas remarqué que ça posait trop de problèmes à ce niveau-là ... parce que euh... je pense que ça les aide de voir le mot aussi. [...] Ils le mémorisent mieux quand ils le lisent... enfin moi c'est comme ça que je réagis alors je pense que les autres réagissent comme moi, j'ai peut-être tort, mais euh ... un mot qu'on me dit et que je ne vois pas écrit, je ne le retiens

¹⁷⁶ En didactique des langues étrangères, l'expression « mots transparents » désigne les mots dont la forme écrite est directement compréhensible par un francophone (ex : cinema, theatre, pyjamas,...).

¹⁷⁷ La grande majorité des mots composés ont un seul accent majeur placé sur le premier élément.

¹⁷⁸ Le shwa est le nom que porte le symbole phonétique / ə /.

pas. [...] Et je trouve que c'est, je préfère associer l'automatisme visuel si tu veux et et phonétique en même temps, j'ai peut-être tort, hein je ne sais pas.¹⁷⁹ »

L'analyse de la pratique effective devrait permettre de vérifier si les élèves retiennent plus facilement les mots qui entretiennent des relations avec des mots utilisés en français et de mesurer les effets de l'exposition à la forme écrite sur la prononciation des élèves.

b) La situation choisie par le professeur

Un des obstacles potentiels quant au bon déroulement de la mise en œuvre effective de la première étape du travail réside dans les difficultés que les élèves pourraient rencontrer pour se rappeler certains mots ou les questions à poser si celles-ci ne sont pas utilisées préalablement par le professeur. Dans l'hypothèse où certaines connaissances ne seraient pas re-mobilisées spontanément par les élèves, le professeur devra alors les produire elle-même, ce qui aura pour effet de réduire l'espace didactique occupé par les élèves. Cependant, il est vraisemblable que les mots choisis par PC2 pour accompagner l'introduction des nouveaux items lexicaux seront facilement re-mobilisés par les élèves car ce sont des mots assez fréquemment utilisés. En revanche, on peut craindre que la restitution de ces mots sera majoritairement prise en charge par les élèves les plus à l'aise. Ainsi, dans l'analyse de la pratique effective, nous tenterons d'identifier le type d'élèves à l'origine de la restitution de ces mots.

La durée de la deuxième étape du travail dépendra du nombre de fois que le professeur fera lire et associer les mots écrits aux dessins. Toutefois, on peut penser que cette phase de travail sera rapide, sauf si la lecture oralisée des mots nécessite l'intervention répétée du professeur. Pour effectuer avec succès le travail d'association proposé dans cette étape, les élèves devront prendre appui sur les repères qu'ils ont pu construire quant au passage de la forme écrite à la forme sonore des mots. L'étude du travail effectif devra donc examiner la capacité des élèves à mobiliser des connaissances anciennes ainsi que les procédures adoptées par le professeur pour aider les élèves à adopter une prononciation de qualité. Ainsi, il sera utile d'analyser la nature et les formes de répétition adoptées et d'examiner si d'autres procédures sont convoquées par le professeur pour apporter une aide aux élèves dans le domaine de la phonologie.

¹⁷⁹ Cf. annexes, entretien post séquence, TP 318, 320 et 322, pp. 452-453.

5.2.2 - *Éléments d'analyse épistémique de la phase d'introduction des éléments syntaxiques*

a) *Les connaissances visées*

Les nouvelles connaissances syntaxiques qui vont être mobilisées lors de cette phase de travail sont assez circonscrites puisqu'elles se limitent à l'emploi des première et deuxième personnes du singulier de l'expression « have got » aux formes affirmative, interrogative et négative. Par conséquent, l'utilisation de ces connaissances par les élèves devrait être assez aisée d'autant que, comme nous l'avons déjà signalé, la première personne du singulier à la forme affirmative est déjà connue des élèves et que l'emploi de la forme négative se limite à son utilisation dans la réponse courte « No, I haven't ». De plus, la situation choisie par PC2 ne nécessite pas la réactivation de connaissances syntaxiques anciennes, les questions ouvertes se limitant à l'emploi du pronom interrogatif « what ».

La fiche de préparation, décrite ci-dessus, fait apparaître le fait que PC2 a pour objectif de faire produire la forme pleine « I have got » et la forme contractée « I've got » de l'expression visée. On peut donc imaginer que cette phase de travail sera également l'occasion de faire réfléchir les élèves aux règles d'utilisation de ces deux formes¹⁸⁰.

Pour ce qui concerne les items lexicaux qui vont être travaillés en relation avec cette expression, on constate que PC2 fait à nouveau le choix de réactiver d'anciennes connaissances puisque quatre mots non utilisés jusqu'alors font leur apparition à l'occasion de cette activité. En revanche, on note que deux des mots nouvellement introduits en début de séance « a bottle » et « a spider » ne sont pas repris. Par ailleurs, on remarque que les risques d'erreurs liées à l'emploi du déterminant « a » et à la prononciation du « s » du pluriel sont écartés puisque tous les mots sont au singulier.

Au niveau phonologique, l'éventail des connaissances à mobiliser couvre, comme dans le cas de PC1, l'ensemble des phénomènes liés à ce domaine : les règles d'intonation, d'accentuation et de prononciations de certains phonèmes. Le travail conjoint sur des questions fermées, « Have you got a rabbit ? », et ouvertes, « What have you got ? », implique que les élèves soient amenés à distinguer l'intonation montante, dans le premier cas, et descendante, dans le deuxième cas. Par ailleurs, le respect des formes contractées de l'opérateur « have » nécessitera qu'une attention particulière soit portée au rythme accentuel des énoncés. Enfin,

¹⁸⁰ L'emploi de ces formes dépend, entre autres, de la place occupée par l'opérateur « have ». Par exemple, celui-ci ne peut pas être contracté lorsqu'il occupe la première et la dernière place dans un énoncé.

on note que la majorité des mots introduits à l'occasion de cette activité sont unisyllabiques, ce qui réduit considérablement les difficultés liées à l'accentuation des mots. Seule la prononciation du mot « computer », accentué sur la deuxième syllabe, pourra nécessiter l'intervention du professeur en fonction des capacités des élèves à la reproduire correctement ou non. Le tableau ci-dessous fait état des difficultés susceptibles d'être rencontrées par les élèves au niveau phonologique.

Mots « nouveaux »	Transcriptions phonémiques	Difficultés prévisibles
have	Formes fortes / hæv / Formes faibles / həv / / əv /	/h/ expiré et diphtongue (formes fortes) respect de la forme faible en fonction de la place du verbe
cap	/ æ /	/k/ plosif et diphtongue
hat	/ hæʔ /	/h/ expiré et diphtongue
computer	/ kəm'pjʊ:tə /	/k/ plosif accentuation sur la 2 ^{ème} syllabe
pen	/ pen /	/p/ plosif

L'observation du tableau ci-dessus montre que le phonème /æ/ figure dans trois mots sur six. De plus, ce phonème est également présent dans les mots « racket, rabbit » et « cat » qui sont re-mobilisés à l'occasion de cette phase du travail. Par conséquent, sur onze mots, en incluant l'opérateur « have », six d'entre eux intègrent ce phonème, réduisant ainsi l'éventail des phonèmes à utiliser par les élèves. De la même façon, on note que quatre mots (cap, car, computer et cat) sur dix commencent par le même son /k/, que les élèves devront prononcer en respectant bien la forte expiration qui doit suivre la prononciation de cette consonne plosive.

b) La situation choisie par le professeur

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, la fiche de préparation de la séance décrit précisément les différentes étapes constitutives de la phase d'introduction des éléments syntaxiques.

La fiche de préparation laisse entrevoir que les élèves détenteurs des étiquettes devront être capables de mobiliser spontanément des connaissances lexicales puisque c'est eux qui devront produire en premier les mots représentés sur les dessins. En faisant reposer la dynamique de l'activité sur la mobilisation spontanée de certains items lexicaux, PC2 peut se retrouver confrontée à une difficulté liée à une mémorisation défailante de ces items. Dans ce cas, le

professeur pourra opter pour différentes stratégies. Elle pourra, en fonction de l'avancée du temps didactique, produire elle-même la connaissance ou demander aux autres élèves d'aider leurs camarades. Si elle choisit de dévoluer la production des mots aux élèves, le détenteur d'une étiquette devra alors montrer le dessin qui représente l'objet à nommer à l'ensemble des élèves de la classe. A supposer que ceci se produise, on peut alors faire l'hypothèse que la taille des étiquettes sera déterminante si la possibilité veut être donnée à tous les élèves d'identifier facilement les dessins. Au cas où les étiquettes seraient de petite taille, seuls les élèves situés à proximité de l'élève qui détient l'étiquette pourraient lui venir en aide, ce qui réduirait les possibilités de coopération entre les élèves et pourrait avoir pour effet de contraindre le professeur à produire elle-même la connaissance.

Par ailleurs, l'examen de la fiche de préparation révèle que le professeur commencera par produire, elle-même, les nouveaux items syntaxiques, puis qu'elle amènera progressivement les élèves à les produire eux-mêmes. Ainsi, à l'étape (c), « faire les élèves se poser des questions entre eux : « What have you got? I've got a.... », PC2 prévoit de faire interagir les élèves sans intervenir elle-même. Dans l'analyse de la mise en œuvre effective, il sera donc intéressant d'examiner attentivement à quels moments le professeur effectue la dévolution de la situation aux élèves et quelles sont les responsabilités qu'elle continue à assumer.

En revanche, la description de l'étape (d), « Faire retourner les images face contre table: « Have you got a.....? Yes, I have / No, I haven't », ne permet pas de savoir qui va commencer à poser la question fermée. Cependant, on peut supposer que PC2 suivra le même schéma d'action que dans les étapes précédentes et qu'elle laissera les élèves prendre en charge le questionnement assez rapidement. La durée de cette étape dépendra des capacités de mémorisation des élèves. Ainsi, le nombre minimum de questions à poser pour retrouver les objets détenus par chaque élève est de neuf, la dixième allant de soi sauf si les élèves ne se souviennent plus du nom de tous les objets. En revanche, le nombre d'occurrences de la question et des réponses courtes pourraient s'élever à une cinquantaine si les élèves rencontraient des difficultés pour se rappeler la répartition des objets. Toutefois, il est probable que la durée restera limitée du fait de la connaissance que les élèves ont des noms de certains objets et du fait du nombre d'élèves, dix-sept, chargés de poser les questions. L'analyse de la mise en œuvre effective permettra d'observer quels sont les mots, nouveaux ou anciens, que les élèves mobilisent prioritairement. Quoi qu'il en soit, on peut faire l'hypothèse que l'habillage ludique de cette dernière étape permettra de maintenir l'attention des élèves et d'effectuer plus facilement ce travail d'automatisation et d'appropriation des nouveaux éléments syntaxiques. Dans cette dernière étape, le but des élèves étant de retrouver quels sont

les objets que leurs camarades détiennent sous forme d'une étiquette, les actes de langue s'inscrivent dans une action non langagière qui permet de dépasser une simple relation interlocutive. Les énoncés produits par les élèves vont donc être, à ce moment-là, au service d'une action conjointe et « l'action langagière [va devenir] un maillon dans une chaîne de transactions non langagières¹⁸¹ ».

Enfin, la mobilisation de certaines compétences d'expression orale dépendra du rôle que le professeur attribuera aux élèves lors de la mise en œuvre effective. Ainsi, au niveau de la pratique des schémas intonatifs, on note que les élèves détenteurs d'une étiquette n'auront qu'à produire des énoncés déclaratifs « I've got a pen - Yes, I have / No, I haven't » qui suivent, généralement, une courbe intonative descendante. En revanche, les autres élèves auront, eux, à produire deux types de questions et, par conséquent, deux types de schémas intonatifs différents. Par conséquent, si le professeur souhaite que les deux groupes élèves travaillent à part égale leurs compétences d'expression orale, il devra inverser leur rôle au cours de l'activité. Cependant, l'inversion des rôles aurait pour effet de prolonger de manière assez importante la durée de cette activité au risque de diminuer le niveau d'attention des élèves. Sans aller jusqu'à cette procédure d'inversion, le professeur peut cependant décider d'autoriser les élèves détenteurs d'étiquettes à poser eux aussi des questions, leur donnant ainsi l'occasion de travailler l'ensemble des connaissances et des compétences nécessaires à la réalisation de l'activité.

5.3- Structuration des phases de travail analysées

5.3.1 - Structuration de la phase d'introduction des items lexicaux (séance 1)

Comme nous l'avons indiqué précédemment, la phase d'introduction des nouveaux items lexicaux se situe au tout début de la séance 1, soit immédiatement après le temps ritualisé d'accueil constitué par les salutations, le recensement des absents, la mise au point de la date et de l'état de la météo du jour.

Elle est suivie de deux activités qui visent l'appropriation des mots nouveaux par les élèves. La première activité se compose d'une dictée de mots à transformer en dessins et d'une première restitution sous forme écrite des quatre mots dessinés « a bike, a rabbit, a bottle » et « a racket » auxquels le professeur ajoute, à la fin, le mot « a water-pistol ». La deuxième activité est, quant à elle, une activité de classement des mots nouveaux dans un « parc à sons » dans lequel les mots comportant le même phonème sont regroupés sous le nom d'un animal représentant ce phonème. Suite à ces trois activités centrées sur le lexique, le

¹⁸¹ Vernant (1997), p. 48.

professeur passe à la phase d'introduction de l'expression verbale « have got » décrite ci-dessous.

L'intégralité de la première phase de travail consacrée à l'introduction des items lexicaux est constituée de 213 tours de parole¹⁸² consacrés tous, à l'exception du dernier, au travail sur les connaissances visées. Le synopsis détaillé montre que cette phase est organisée en trois scènes¹⁸³.

Synopsis de la phase d'introduction des items lexicaux		
Temps collectif (8 min 45)	Scène 1	Introduction des 9 items lexicaux <i>Les élèves nomment le nom des objets qui figurent sur le transparent.</i>
	Début : 15 min 15 TP 1 – 137	
	Scène 2	Répétition des items lexicaux <i>Les élèves observent la forme écrite des mots et les répètent après le professeur.</i>
	Début : 21 min 20 TP 137 - 174	
	Scène 3	Production des items lexicaux <i>Les élèves citent la référence d'une case (ex : A1) et nomment l'objet qui figure dans cette case.</i>
	Début : 22 min 35 TP 175 - 212	
	Fin : 24 min 00 TP 213	Clôture de l'activité

5.3.2 - Premiers éléments d'analyse de la phase d'introduction des items lexicaux

L'observation des temps dédiés à chaque scène met clairement en évidence le fait que la première scène occupe l'essentiel de la durée globale du travail puisqu'elle dure plus de 6 minutes alors que les deux autres font, à elles deux, 2 minutes 40. Par ailleurs, on note qu'aucune activité spécifique n'est consacrée plus particulièrement aux nouveaux items lexicaux puisque les neuf mots qui servent de base à cette phase de travail sont mobilisés dans chaque étape.

Contrairement à la façon dont est décrite cette phase du travail sur la fiche de préparation de PC2, l'introduction des nouveaux items lexicaux ne se déroule pas en deux mais en trois étapes.

La première scène est conforme à la première étape décrite sur la fiche de préparation. Cependant, l'examen de la pratique effective montre que la première question « what are they in English ? » est posée par le professeur qui choisit donc de faire appel, d'emblée, à la mémoire didactique des élèves. Cette initiative est d'ailleurs plutôt fructueuse puisque, à la suite de cette question, les élèves produisent spontanément sept mots dans l'ordre

¹⁸² Cf. annexes, transcript de la phase d'introduction des items lexicaux, pp. 152-154.

¹⁸³ Les fonds de différentes couleurs servent à signaler les différentes étapes.

chronologique suivant : « a racket, a car, a spider, a cat, a telephone, a rabbit, a water-pistol ». Seuls les mots « a bike » et « a bottle » sont apportés par le professeur. Ainsi, on constate que, sur les quatre mots définis comme nouveaux, c'est-à-dire qui n'ont pas été retravaillés depuis le début de l'année, seul le mot « a bottle » n'est pas proposé par les élèves.

Les deuxième et troisième scènes correspondent à une démultiplication de l'étape (b), « Faire ensuite lire les mots écrits au bas du T. et retrouver le N° de l'image correspondante ; I think..... I am sure it's », décrite sur la fiche de préparation de PC2.

La deuxième scène est très rapide ; elle est uniquement consacrée à la répétition majoritairement collective de la forme sonore des mots dont le professeur dévoile les formes écrites qui figurent sur le transparent. On note, à cette occasion, que l'ensemble des mots avait été écrit sous la grille de « noughts and crosses » par le professeur qui les avait maintenus cachés lors de la première partie de l'activité. On constate qu'en adoptant cette stratégie de répétition systématique, PC2 prend soin de redonner, elle-même, le modèle sonore afin d'éviter de faire produire les mots nouveaux aux élèves alors qu'ils viennent d'être confrontés à leur forme écrite.

Lors de la troisième scène, les élèves sont amenés à effectuer une double mise en relation, une première entre la forme écrite et la forme sonore de chaque mot et une seconde entre les différents signifiants et les signifiés représentés par des dessins. Ainsi, lors de cette scène, les élèves lisent chacun des mots pointés par le professeur à haute voix et indiquent les références des cases dans lesquelles les signifiés sont dessinés. A cette occasion, on remarque que le codage adopté sur la grille (ex: A1, A2, etc.) permet au professeur de vérifier de manière rapide et aisée que les élèves effectuent les mises en relation appropriées.

A l'issue de cette première analyse, on constate que la référence au jeu du « noughts and crosses » est purement formelle puisque PC2 n'a pas recours à ce jeu dans la première séance alors que certains élèves l'ont bien identifié¹⁸⁴. Toutefois, PC2 prendra appui sur ce jeu pour mener la phase de vérification des apprentissages lexicaux au début de la séance suivante¹⁸⁵.

5.3.3 - Structuration de la phase d'introduction des éléments syntaxiques (séance 1)

La phase d'introduction de l'expression « have got » suit directement la troisième activité consacrée au lexique, soit l'activité de classement dans le parc à sons.

Elle est suivie d'un temps de bilan et d'élucidation en français qui permet au professeur de s'assurer que tous les élèves ont bien compris le sens des expressions utilisées au cours de la séance. A cette fin, elle leur demande de retrouver de mémoire les différentes structures qui

¹⁸⁴ L'écoute d'un mini-disque placé entre Eric et Jean-François lors de cette séance révèle que, au moment où le professeur passe à l'étape 2, un de ces élèves évoque ce jeu en disant à deux reprises « les croix et les ronds ».

¹⁸⁵ Pour plus de détails, voir le synopsis de la séquence qui figure dans les annexes, pp. 137-151.

ont été mobilisées, puis d'indiquer ce qu'elles signifient ainsi que de décrire la composition du groupe verbal.

Suite à cette activité, la séance se termine par un travail qui prend appui sur une fiche composée des trois rubriques suivantes : « vocabulary, grammar, exercise ». La rubrique « grammar » est complétée en classe, et les deux autres rubriques constituent le travail que PC2 donne aux élèves à réaliser à la maison : un exercice de copie des mots de vocabulaire utilisés pendant la séance, soit 8 mots et un exercice composé de 8 phrases à trous à compléter soit avec une partie du groupe verbal, soit avec un mot donné dans le désordre entre parenthèses.

L'intégralité de la phase de travail consacrée à l'introduction des éléments syntaxiques est constituée de 231 tours de parole¹⁸⁶ ; tous, à l'exception du dernier, sont consacrés au travail sur les nouveaux éléments de langue. Le synopsis détaillé montre que cette phase est organisée en quatre étapes, conformément à ce qui est indiqué sur la fiche de préparation du professeur. Ces étapes peuvent être regroupées deux par deux¹⁸⁷.

Synopsis de la phase d'introduction des éléments syntaxiques		
Temps collectif (9 min 50)	Scène 1 Début : 32 min 00 TP 1 - 65	Introduction de la phrase affirmative « I've got a... » et de la question ouverte « what have you got ? » <i>Les élèves écoutent le professeur donner un exemple, puis poser la question ouverte aux 4 premiers élèves détenteurs des étiquette. (a cap, a hat, a water-pistol, a cap)</i>
	Scène 2 Début : 34 min 40 TP 65 - 113	Reprise par les élèves de la phrase affirmative et de la question ouverte <i>Des élèves posent la question ouverte à 6 de leurs camarades. (a computer, a car, a rabbit, a cat, a racket, a pen)</i>
	Scène 3 Début : 36 min 45 TP 113 - 150	Introduction de la question fermée « have you got ? » et des réponses courtes affirmatives et négatives « Yes, I have / No, I haven't » <i>Sept élèves répondent aux questions posées par le professeur.</i>
	Scène 4 Début : 38 min 15 TP 150 - 230	Reprise par les élèves de la question fermée et des réponses courtes <i>Les élèves posent des questions fermées aux 10 élèves détenteurs d'étiquettes afin de reconstituer la répartition des objets.</i>
	Fin : 41 min 50 TP 231	Clôture de l'activité

5.3.4 - Premiers éléments d'analyse de la phase d'introduction des éléments syntaxiques

L'observation du tableau ci-dessus montre que le temps dédié aux différentes scènes se

¹⁸⁶ Cf. annexes, transcript de la phase d'introduction des éléments syntaxiques, pp. 155-157.

¹⁸⁷ Les fonds de différentes couleurs servent à indiquer les rapprochements qui peuvent être effectués entre ces quatre étapes.

répartit de manière assez équilibrée. Seule la troisième scène est plus courte que les autres, ce qui s'explique sans doute par le fait que, au cours de cette scène, l'interaction se limite à des échanges entre le professeur et seulement sept élèves de la classe. Par ailleurs, on note que ces scènes sont organisées différemment des étapes décrites sur la fiche de préparation de PC2. Ainsi, la première étape correspond au regroupement des étapes (a) et (b) de cette fiche. En effet, l'étape (a) se limite à quelques tours de parole au cours desquels PC2 définit l'activité en exhibant le matériel - on note qu'une enveloppe a remplacé la boîte prévue initialement - et à donner un premier exemple de l'expression « have got » à la première personne du singulier « look! I've got a phone ». Ensuite, le professeur passe immédiatement le relais aux élèves ; elle entame l'étape de distribution des étiquettes qu'elle accompagne de la question « what have you got ? » au fur et à mesure que les élèves tirent une étiquette de l'enveloppe. A cette occasion, on remarque que le mot « cap » est produit deux fois alors que le mot « phone », qui fait pourtant partie des connaissances nouvelles, n'est jamais utilisé par les élèves puisque le hasard fait que le professeur sort cette étiquette de l'enveloppe et qu'elle la met de côté. Cependant, le fait que seul le mot « cap » figure en double exemplaire laisse à penser que le professeur avait sans doute prévu de prendre un de ces exemplaires. Enfin, on note que cette scène est légèrement plus longue que la suivante alors que seules quatre étiquettes sont distribuées dans cette scène pour six dans la suivante. Ceci tient au fait que PC2 prend le temps de faire répéter l'expression « I've got », qui vient d'être introduite, à de nombreuses reprises. A l'occasion de cette introduction, on remarque que le professeur utilise directement la forme contractée « I've got » de l'expression visée.

La deuxième scène est la mise en œuvre effective de l'étape (c) décrite sur la fiche de préparation. Elle est constituée de la distribution des six dernières étiquettes au cours de laquelle le professeur amène les élèves à interagir. A ce moment-là, ce n'est plus elle qui pose la question ouverte mais les autres élèves de la classe.

Les troisième et quatrième scènes sont, quant à elles, une démultiplication de l'étape (d). Lors de la troisième scène, le professeur introduit la question fermée « have you got a..? » qu'elle pose à sept élèves différents. Cette scène constitue, en fait, une sorte de démonstration de ce que les élèves vont devoir faire dans la dernière scène. On note que, bien que cette étape soit relativement courte, le professeur met un certain temps avant de passer le relais aux élèves. Pourtant, la question fermée n'étant pas apparemment plus difficile à maîtriser que la forme affirmative à la première personne du singulier, on peut penser que le professeur aurait pu dévoluer plus vite la responsabilité de ce questionnement. Ceci aurait permis aux autres élèves de la classe de rentrer plus rapidement dans l'activité suivante dont l'enjeu est de retrouver la

répartition effective des étiquettes. A l'occasion de la mise en œuvre de la troisième scène, on note que PC2 ne se limite pas à interroger les six élèves détenteurs d'étiquettes mais qu'elle adresse également cette question à une autre élève, Sophie, dans le but de vérifier si elle détient ou non une étiquette « Sophie, have you got something? ». A ce moment de la mise en œuvre, le professeur ne se rappelle plus exactement à qui elle a distribué les dix étiquettes. Face à ce constat, elle prend la décision de modifier la façon de mettre en œuvre la dernière étape. Ainsi, afin que les élèves puissent identifier plus facilement ceux qui détiennent une étiquette, elle demande à ces derniers de se lever. Cette décision lui permet de s'assurer que la dernière étape ne se prolongera pas de manière excessive. En revanche, elle a pour effet d'écartier la possibilité qu'un élève non détenteur d'étiquettes soit mis en situation de répondre à une question. L'observation de la mise en œuvre de cette étape montre d'ailleurs que PC2 ne procède pas à une deuxième distribution d'étiquettes et que, par conséquent, chaque groupe d'élèves mobilise exclusivement une partie des connaissances nouvelles. Seuls deux élèves détenteurs d'étiquettes, Héloïse et Jean-François, prennent l'initiative vers la fin de l'activité de poser eux-mêmes une question. Enfin, le nombre de questions posées dans cette dernière étape montre que les élèves ont très facilement mémorisé la répartition des étiquettes. En effet, seules douze questions différentes sont produites, ce qui signifie que les élèves ne commettent que deux erreurs d'attribution.

5.4- Analyse d'épisodes pertinents

L'analyse se centre sur quatre épisodes qui permettent de rendre compte de la façon dont PC2 met concrètement en œuvre les deux phases d'introduction des nouveaux éléments en langue.

5.4.1 - *En collectif : « What are they in English ? »*

Le premier épisode illustre la façon dont PC2 entame la phase d'introduction des nouveaux items lexicaux.

1.	PC2	(15 min 15) Ok are you ready? Everybody is ready? Yes? No? yes Look here ++ Look at this (PC2 met un transparent sur le retro) what are they in English? Do you know? Can you see? Maybe er put down the shutters maybe Annabelle and er Monique ++ yes ok thank you it's better so what are they in English? Do you know? Arthur?
2.	Arthur	A3
3.	PC2	Yes A3
4.	Arthur	A racket
5.	PC2	It's a racket repeat
6.	Arthur	It's a racket
7.	PC2	Yes or no?
8.	Elèves	Yes
9.	PC2	Correct Sophie can you repeat?

10.	Sophie	It's a racket
11.	PC2	A racket
12.	Sophie	A racket
13.	PC2	Correct yes good er Benoît
14.	Benoît	A1
15.	PC2	Er just a minute I'm just thinking (<i>PC2 remonte l'écran afin de projeter les objets directement sur le tableau blanc</i>) it's better without it + maybe (<i>PC2 ajuste le rétroprojecteur</i>) A3 (<i>PC2 fait une petite croix dans la case de la raquette</i>) it's a racket good er who was speaking ? Benoît Benoît
16.	Benoît	A1
17.	PC2	Yes
18.	Benoît	It's a car
19.	PC2	A car
20.	Benoît	A car
21.	PC2	Correct can you repeat Ananëlle? (<i>PC2 fait une petite croix dans la case</i>)
22.	Ananëlle	It's a car
23.	PC2	It's a car correct Jean-François?
24.	Jean-François	B1 it's a spider

Cet épisode montre que les élèves de PC2 sont familiers du document utilisé. Ainsi, aux tours de paroles 2, 16 et 24, Arthur, Benoît et Jean-François produisent spontanément la référence des cases dans lesquelles sont dessinés les objets avant de proposer le nom de ces derniers. Cette familiarité avec ce type de procédure est d'ailleurs confirmée par PC2, elle-même, au cours de l'entretien ante séquence.

« C'est, c'est dès le début, parce que, tu vois, ce que je, je leur montre d'abord le transparent là, avec le vocabulaire [...] Et euh, mais sans leur montrer les mots, pour savoir lesquels ils connaissent et ils sont habitués à dire "A 1 / B 2 " etc ...tu vois [...] Oui, "it's a car", mais s'ils ne savent pas dire, ils vont, ils vont demander, je pense, ou tout au moins.¹⁸⁸ »

Par ailleurs, on note que parmi les trois premiers objets nommés figure un des mots définis comme nouveau par le professeur. D'autre part, lorsqu'on étudie le niveau des élèves qui font ces propositions, on constate que le premier à prendre la parole est un élève défini comme étant en grosses difficultés.

« Dans cette classe, oui, il y en a ... en très grosses difficultés, il y a Christophe, Christophe qui était là-bas [...] Très très grosses difficultés, pas qu'en anglais hein [...] Et Arthur aussi qui était derrière¹⁸⁹ »

En revanche, on note que les deux autres élèves qui interviennent à sa suite font partie de ceux qui obtiennent de bons résultats. Du reste, lorsqu'on met en relation le niveau des élèves avec l'identité de ceux qui prennent l'initiative de faire des propositions, on remarque que sur les huit élèves qui interviennent six figurent parmi les bons, voire les très bons, élèves de la

¹⁸⁸ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 445, 447 et 449, p. 425.

¹⁸⁹ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 885, 887 et 889, p. 436.

classe.

Par ailleurs, cet épisode illustre clairement la façon dont PC2 organise le travail autour des mots qui sont produits. Ainsi, elle les fait répéter systématiquement d'abord par l'élève qui a fait la proposition (TP 5-6 et 19-20) puis par un autre élève de la classe (TP 9 et 21). De plus, on constate que lorsque que PC2 veut centrer le travail plus particulièrement sur la mise au point de la prononciation des mots, elle extrait ces mots des énoncés complets pour les faire répéter seuls (TP 11-12 et 19-20). L'examen de l'ensemble de cette étape permet d'observer qu'elle reprend à l'identique cette organisation du travail à l'occasion de la production de chaque mot.

Enfin, cet épisode permet également de mettre en évidence les responsabilités que le professeur prend en charge. Ainsi, à l'exception du tour de parole 7 où elle sollicite l'ensemble des élèves pour faire valider la proposition d'Arthur, c'est elle qui assure entièrement l'évaluation des productions grâce à l'emploi systématique du mot « correct » prononcé quatre fois dans cet épisode. Cette prise en charge tient à la nature de l'évaluation à produire à ces moments-là. Ainsi, alors qu'au tour de parole 8, elle fait valider l'utilisation appropriée du mot « racket », ses interventions correctives portent dans trois cas sur quatre (TP 13, 21 et 23) sur la qualité phonologique de la production, ce qui nécessite une expertise dans ce domaine.

Par ailleurs, on remarque qu'elle assure la maîtrise du temps didactique en adoptant une procédure qui consiste à signaler d'une petite croix (TP 15 et 21) chaque objet nouvellement nommé. Grâce à cette technique simple, elle réduit l'éventualité de propositions redondantes, ce qui est d'ailleurs confirmé dans la suite du travail puisque aucun mot n'est proposé plus d'une fois.

Le deuxième épisode se situe à nouveau dans la première étape du travail dédié à l'introduction des nouveaux items lexicaux, quelques tours de parole après l'épisode analysé ci-dessus. Il commence au moment où les élèves rencontrent pour la première fois des difficultés liées à leur incapacité à produire le mot « bike ».

44.	Damien	C2 it's a cycle
45.	PC2	Oh no incorrect + what is it C2? <i>Ask the question</i> ++ <i>Ask the question what is how do you say</i> ++ <i>ask the question</i> C2 Yes Jean
46.	Jean	A cycle
47.	PC2	No! incorrect but <i>ask the question how do you say!</i> + yes
48.	Un élève	Who's C2?
49.	PC2	Incorrect incorrect (<i>quelques rires fusent dans la classe</i>) Thomas ? ++ <i>ask the question !</i> yes François?
50.	François	Non non ++
51.	PC2	<i>Ask the question</i> I know so <i>ask me the question</i> yes
52.	Un élève	Who's this?

53.	PC2	Who's this! (PC2 prend un air très surpris) It's a person ?
54.	Un élève	What's this ?
55.	PC2	Armelle
56.	Armelle	What's this ?
57.	PC2	What's this or.. + what's this in...
58.	Elèves	In English <prononcé un peu timidement> What's that ?
59.	PC2	What's this or what's that yes but I can touch it look yes or yes what's this in English + it's a + bike! A bike repeat François +++

Le tour de parole 44 montre que Damien fait une proposition qui s'appuie sur une association lexicale. En effet, au lieu de produire le mot « bike », il propose le mot « cycle », soit le verbe « faire du vélo » à la place du mot « vélo ». Cette proposition, reprise d'ailleurs par Jean (TP 46), est écartée, dans les deux cas, très fermement par PC2 bien qu'elle s'appuie sur une association logique.

A ce moment du travail, PC2 saisit, en fait, l'occasion de faire produire par les élèves les questions « what is it in English? » ou « how do you say «... » in English? » qu'elle s'était donné comme objectif de réactiver à travers la mise en œuvre de cette activité. Toutefois, la reprise de ces questions ne se fait pas aisément malgré l'insistance de PC2 qui demande aux élèves à sept reprises de formuler une question « ask the question » pour obtenir la connaissance qui leur fait défaut. Pourtant, consciente que la formulation de ces questions ne va pas se faire d'emblée, elle en produit les amorces « what is it » et « how do you say » dès ses premières interventions (TP 45 et 47), puis elle rappelle explicitement aux élèves qu'elle-même connaît le mot et qu'ils doivent donc le lui demander (« I know », TP 51).

Toutefois, la nature des attentes de PC2 n'est sans doute pas aisée à interpréter à ce moment du travail. En effet, lorsqu'elle produit l'amorce de la question « what is / how do you say », les élèves peuvent parfaitement comprendre que cette question leur est adressée en directe, à charge alors pour eux d'y répondre comme tente d'ailleurs de le faire Jean (TP 46).

Quoi qu'il en soit, une fois que les élèves ont compris ce qui était attendu d'eux, on remarque qu'ils commencent par produire des questions inadaptées à la situation « who's C2 ? » (TP 49) et « who's this? » (TP 52). Face à ces erreurs, le professeur effectue une mise en réflexion ascendante « it's a person? » (TP 53) qui donne aux élèves une indication quant à la nature de l'erreur. Grâce à ce détour réflexif, un élève rectifie immédiatement la question posée précédemment (TP 54) mais celle qu'il produit ainsi qu'Armelle (TP 56) ne correspond pas aux attentes du professeur. Par conséquent, cette dernière relance les élèves (TP 57) espérant les faire produire l'autre question à partir de l'alternative qu'elle leur indique par l'utilisation de la conjonction « or » ou au moins l'énoncé complet qu'elle amorce en ajoutant la préposition « in ». Cependant, ceux-ci sont un peu désorientés, il font des propositions timides

dont un « what's that? » qui indique que cette question a été probablement travaillée en relation avec la question « What's this? ». *In fine*, PC2 décide de mettre un terme aux tâtonnements successifs des élèves, elle revient rapidement sur la différence d'emploi entre les pronoms démonstratifs « this » et « that »¹⁹⁰ puis enchaîne en produisant elle-même la question attendue et le nom de l'objet à désigner.

Au cours de l'entretien d'auto-analyse, PC2 exprime son incompréhension face aux difficultés rencontrées par les élèves pour produire les questions attendues.

« Alors là, je m'énerve là, c'est fou, je sais pas pourquoi ils ont bloqué là. [...] Si parce que ils posent pas la question « what is une bouteille in English ? How do you say une bouteille in English ? » alors que c'est une question qu'ils posent tout le temps, enfin avant que tu arrives ils la posaient ! [...] Peut-être, c'est curieux parce que, quand ils connaissent pas un mot, ils, c'est la première chose pratiquement qu'on fait en début de 6^{ème} : « How do you say ? What is une bouteille ? » et puis, ils l'utilisent quoi ! Même+ [...] Là, c'est peut-être parce qu'il y avait l'objet sous le nez, je sais pas. [...] Parce que quelquefois, ils l'utilisent peut-être plus facilement sans avoir la visualisation de l'objet, quand ils ont le mot en tête/¹⁹¹ »

Les raisons de ces difficultés restent inexplicables et posent la question vive de la réutilisation en situation des connaissances anciennes et de la gestion par les élèves des niveaux différents auxquels se situent les énoncés produits en langue étrangère. Ainsi, même après la reprise de la question « what's this in English » par le professeur (TP 59), l'examen de deux autres épisodes montre qu'elle n'est pas mobilisée spontanément par les élèves. Ainsi, quelques tours de parole après, on constate que sa formulation reste très hésitante (Phase 1, TP 119-127) et que, dans la phase d'introduction des nouveaux éléments syntaxiques (voir plus bas), c'est à nouveau le professeur qui l'utilise et non pas l'élève à laquelle la connaissance fait défaut (Phase 2, TP 27-29).

119.	PC2	Correct yes so that's A2 (<i>PC2 fait une petite croix dans la case de l'objet</i>) so what about B2 ? ask the question B2 + ask the question (<i>PC2 lève le doigt pour montrer aux élèves qu'ils doivent poser une question</i>) ++ Laure
120.	Laure	What's this?
121.	PC2	What's this? How do you say... une
122.	Elèves	Bouteille
123.	PC2	Bouteille
124.	Elèves	in English
125.	PC2	Yes François repeat the question
126.	François	How do you say une bouteille in English?
127.	PC2	How do you say une bouteille in English? Yes François?

27.	PC2	You've got a cap a cap ok Lydia what have you got? (<i>Lydia prend une étiquette</i>) +++
-----	-----	---

¹⁹⁰ En grammaire traditionnelle, la différence d'emploi entre les pronoms démonstratifs « this » et « that » est souvent définie dans des termes similaires à ceux empruntés, ici, à S. Berland-Delépine (1974) : « **This** s'oppose à **that** : le premier exprime la proximité dans l'espace et dans le temps (d'où la remarque de PC2, TP 59 « yes but I can touch it »), le second l'éloignement.

¹⁹¹ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 170-182, p. 466.

28.	Lydia	<..... ?>
29.	PC2	What's this ? (PC2 regarde l'étiquette) in English er what's this in English ? (PC2 montre l'étiquette à toute la classe) Yes Vivien

Enfin, face aux difficultés rencontrées par les élèves pour mobiliser cette question, on remarque que la centration sur les éléments syntaxiques se fait au détriment du travail sur l'intonation. Le schéma intonatif descendant qui accompagne généralement l'énonciation de ces questions ne fait, ici, l'objet d'aucune reprise particulière.

5.4.2 - *En collectif* : « I've got a cap »

Le troisième épisode se situe au début de la phase d'introduction des éléments syntaxiques. Il permet d'illustrer les difficultés que rencontrent certains élèves pour produire et identifier le sens de l'expression « have got ». Il montre également les effets du choix des documents ainsi que les techniques utilisées par le professeur pour mettre en relief certaines caractéristiques phonologiques et les faire acquérir par les élèves.

4	PC2	Quite big quite big ok oh look (PC2 prend un air étonné, puis sort une petite étiquette de son enveloppe qu'elle montre à toute la classe) I've got a phone a phone all of you
5	Elèves en cœur	A phone
6	PC2	I've got a phone yes or no ?
7	Elèves en cœur	Yes
8	PC2	I've got a phone (PC2 pose la première étiquette puis tient l'enveloppe ouverte devant Fabien qui y plonge la main) What have you got Fabien ?
9	Fabien	Is a
10	PC2	I've got
11	Fabien	I've got a cap
12	PC2	Show to everybody + a?
13	Fabien	A cap
14	PC2	(PC2 prend l'étiquette des mains de Forent et la montre à toute la classe) Can you see ? Can you see Arthur ? What is it? + Can you see Maxime?
15	Maxime	A cap
16	PC2	A cap repeat Arthur
17	Arthur	A cap
18	PC2	So what have you got ? (PC2 rend l'étiquette à Fabien)
19	Fabien	A cap
20	PC2	I've got
21	Fabien	I got
22	PC2	I'VE got
23	Fabien	I got a cap
24	PC2	I'VE got
25	Fabien	I've got a cap
26	PC2	You've got a cap a cap ok Lydia what have you got? (Lydia prend une étiquette) +++
27	Lydia	<..... ?>
28	PC2	What's this ? (PC2 regarde l'étiquette) in English er what's this in English ? (PC2 montre l'étiquette à toute la classe) Yes Vivien
29	Elèves	On voit pas
30	Vivien	I've got a cap

31	PC2	Er no it's not a cap
32	Elèves	A cha/ a chapeau
33	PC2	What is un chapeau in English? A....?
34	Elèves	Hat
35	PC2	What have you got Lydia?
36	Lydia	I've got er a +
37	PC2	Hat
38	Lydia	Hat
39	PC2	A hat
40	Lydia	A hat
41	PC2	I've got a hat repeat Lydia
42	Lydia	I've got a hat
43	PC2	What have you got Gaël? (PC2 continue à se déplacer dans la classe avec son enveloppe)
44	Gaël	I've got a water-pistol
45	PC2	Show it to everybody
46	Elèves	On voit pas, on voit rien
47	PC2	Gaël what have you got?
48	Gaël	I've got a water-pistol
49	PC2	What have you got Fabien?
50	Fabien	A water-pistol?
51	PC2	I've got
52	Fabien	I've got er a cap
53	PC2	Show me a cap repeat
54	Fabien	A cap
55	PC2	I've got a cap
56	Fabien	I got a cap
57	PC2	I'VE got
58	Fabien	I've got a cap

Le premier élève auquel le professeur propose de tirer une étiquette de l'enveloppe est Fabien, assis juste devant le bureau. Fabien est un élève plutôt moyen mais qui participe volontiers. Dans cette phase de travail, la production des nouvelles connaissances syntaxiques, bien que limitées et relativement simples, ne va pas être chose aisée pour lui. Il se trouve être le premier élève à devoir utiliser l'énoncé « I've got a... » alors que le professeur l'a donné à entendre trois fois (TP 5, 7 et 9) sans le faire répéter. Ainsi, on note que, suite à la consigne « all of you » (TP 5), les élèves ne reprennent pas l'intégralité de l'énoncé mais seulement le nom de l'objet. De plus, au moment où Fabien doit répondre à la question du professeur, on constate que, entre la production de cette réponse et l'écoute du modèle (TP 9), Fabien a tiré une étiquette de l'enveloppe et a entendu la question « what have you got? » pour la première fois. Le modèle n'étant plus immédiatement disponible, Fabien se replie sur l'utilisation d'anciennes connaissances et produit une amorce d'énoncé construite à partir du verbe « be » (TP 10). Suite à l'intervention de PC2, Fabien répond en reprenant l'amorce fournie par le professeur. Cependant, son rapport à cette connaissance n'est pas encore très stable puisque, aux tours de parole 22 et 24, il répond à la question que le professeur vient de lui poser en

oubliant deux fois de suite l'opérateur « have ». Ceci s'explique peut-être par le fait qu'au départ PC2 utilise directement la forme contractée qui rend moins facilement identifiable cet opérateur. Toutefois, son deuxième oubli est plus étonnant car PC2 est intervenue entre temps pour rectifier son erreur (TP 23). A cette fin, elle a mis en relief l'opérateur en l'accentuant de manière très importante, technique qu'elle utilise plusieurs fois dans cette phase de travail notamment pour apporter à nouveau une aide à Fabien à la fin de cet épisode (TP 58).

Par ailleurs, on note que Fabien n'a pas vraiment bien identifié le sens de l'expression « I've got » puisque, lorsque PC2 le sollicite une nouvelle fois (TP 50), il répond de façon hésitante en reprenant le nom de l'objet qui vient d'être attribué à Gaël (TP 51). Fabien n'est pas le seul à avoir des difficultés à construire le sens de cette expression puisque, juste quelques tours de parole plutôt, Vivien répond à la question du professeur (TP 29) « what's this in English? » en disant « I've got a cap » (TP 31) alors qu'il n'a aucune étiquette en main. Ce faisant, il produit une réponse qu'il pense être conforme aux attentes du professeur qui paraissent ici déterminer davantage sa production langagière que son intention de communiquer en lien avec les exigences de la communication. Ceci met en évidence combien il est complexe d'élaborer des situations d'apprentissage qui permettent aux élèves de mettre rapidement en relation les connaissances nouvelles et leur signification et de prendre conscience qu'une langue est avant tout un moyen de résoudre un problème en situation

D'autre part, cet épisode permet d'illustrer les contraintes liées au format des étiquettes utilisées et à la répartition spatiale des élèves pendant cette phase de travail. Ainsi, lorsque PC2 veut faire répéter le mot « a cap » par d'autres élèves de la classe, elle doit montrer, elle-même, l'étiquette à toute la classe (TP 15) car sa position debout rend cette dernière plus visible. Elle se saisira d'ailleurs à nouveau d'une étiquette (TP 29) quand elle demandera aux élèves d'apporter une aide lexicale à Lydia. Cependant, ce geste ne suffit pas à rendre visible les étiquettes par l'ensemble des élèves qui expriment par deux fois leur incapacité à distinguer les objets qui y sont dessinés « on voit rien » (TP 30 et 47). D'ailleurs, avant même qu'ils se manifestent, PC2 demande, elle-même, aux élèves si, malgré la distance qui les sépare des étiquettes, ils peuvent les voir correctement « can you see? » (TP 15). Pour effectuer cette vérification, alors que Fabien est au premier rang, PC2 interroge Arthur, situé au fond de la classe, qui est incapable de répondre du fait de son éloignement. Face à cette situation, PC2 fait appel à Maxime, assis deux rangs devant Arthur qui, lui, fournit la réponse attendue. De manière similaire, on note que, dans la dernière étape de cette phase de travail, les questions fermées « have you got a? » sont produites, dans huit cas sur onze, par des élèves situés à proximité de ceux qui détiennent des étiquettes.

Enfin, au niveau phonologique, cet épisode nous permet également de montrer une des techniques que PC2 utilise pour faire travailler ce domaine. En effet, en dehors de ses demandes de répétition, ici au nombre de trois uniquement (TP 17, 42 et 54), et de ses interventions sous forme de reprise pour apporter un modèle syntaxique et phonologique, elle s'appuie prioritairement sur des variations accentuelles qui lui permettent de mettre en relief certains phonèmes. Ainsi, la reprise qu'elle effectue au tour de parole 40 vise à mieux faire prononcer le /h/ expiré du mot « hat », phonème qui va faire l'objet d'un travail systématique grâce à l'utilisation de cette mise en relief accentuelle tout au long de cette phase de travail et, notamment, lors de la mise en place de la réponse courte affirmative « yes, I have » (TP 124, 150, 156, 165, 187, 201, 203, 228 et 230). Ce travail sur ce phonème fait partie des pratiques régulières de PC2, comme elle l'explique lors de l'entretien d'auto-analyse :

« Ah le /h/ de « have »! [..] C'est dingue. Mais c'est pas la première année, tous les ans c'est pareil. [..] Mais je me souviens qu'une année on a eu un, un assistant irlandais, je crois qu'il était, qu'était très très sympa et il était venu plusieurs fois dans mes classes parce qu'il aimait bien voir les sixièmes et il avait été choqué de ce truc là et il me l'avait dit mais/ [..] Les /h/ pas prononcés. »¹⁹²

5.4.3 - *En collectif* : « *What have you got?* »

Le dernier épisode illustre, quant à lui, le fait que PC2 recourt à de très nombreuses répétitions pour mettre en place les nouveaux éléments syntaxiques. Il se situe au moment où PC2 dévolue la formulation de la question ouverte « what have you got? » aux élèves.

66.	PC2	Ah ok They have got a cap Fabien has got a cap Michèle has got a cap they have got a cap + ok Vince + Ah ask Vince the question + What
67.	Annette	What have you got?
68.	PC2	Yes Annette
69.	Annette	What have you got?
70.	PC2	Correct repeat Annette
71.	Annette	What have you got?
72.	PC2	What have you got? All of you
73.	Elèves	What have you got?
74.	PC2	I can't hear you What have you got? All of you
75.	Elèves en chœur	What have you got?
76.	PC2	What have you got Vince?
77.	Vince	<...?>
78.	PC2	I've got a computer I've got a computer repeat Vince
79.	Vince	I've got a computer
80.	PC2	A computer ok what have you got Fabien?

Ainsi, dans cet épisode, on note que PC2 fait répéter trois fois de suite la question ouverte (TP 70, 72 et 74), en insistant pour que tous les élèves soient effectivement actifs pendant ces

¹⁹² Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 495-501, p. 477.

répétitions « I can't hear you » (TP 74). De plus, elle fait également répéter à Vince la question qu'il n'a pas clairement énoncée (TP 77). Cependant, l'écoute de l'enregistrement vidéo révèle qu'elle ne lui demande pas de répéter le mot « computer » qu'il a prononcé sans produire l'accent sur la deuxième syllabe.

Dans cet épisode, on constate que PC2 s'interpose entre les élèves chargés de poser des questions et ceux d'y répondre. Ainsi, alors qu'Annette est à l'origine de la question adressée à Vince (TP 67), c'est PC2 qui la reprend à son compte au tour de parole 76. De plus, c'est à nouveau elle qui s'adresse directement à Fabien sans passer par l'intermédiaire d'un autre élève (TP 80). A l'occasion de ces questions (TP 76 et 80), on observe un phénomène phonologique qui met en évidence la difficulté à produire systématiquement un schéma intonatif conforme à celui attendu. En effet, l'adjonction à la question ouverte, qui s'accompagne d'un schéma intonatif descendant, du prénom de l'élève interrogé entraîne une modification du schéma intonatif de base. Ainsi, dans ces deux cas comme dans d'autres ultérieurement, PC2 termine ses énoncés par un schéma intonatif ascendant. De la même manière, on observe, dans le reste de la phase de travail, que les schémas intonatifs des questions sont souvent peu marqués et qu'ils ne font pas l'objet d'un travail spécifique. Ceci est confirmé par PC2 qui explique que, en sixième, elle ne travaille pas l'accent de phrases et qu'elle aborde le travail sur l'intonation plus spécifiquement en fin d'année.

« De phrases ? En sixième, je le fais pas. L'intonation si parce que si, bon, au fur et à mesure qu'on fait des phrases, même si on le dit pas explicitement, heu, en fin d'année plus d'ailleurs, en fin d'année.¹⁹³ »

5.5- Le travail du professeur et l'activité conjointe professeur-élèves

5.5.1 - *L'installation des conditions d'apprentissage : la constitution d'un rapport au milieu*

L'observation de la pratique effective de PC2 permet de constater que la mise en activité des élèves est toujours très rapide. En effet, PC2 a généralement recours à des consignes très brèves dans lesquelles elle utilise un registre de langue simple, facilement compréhensible par les élèves.

Les deux tours de parole ci-dessous montrent que seuls quelques énoncés suffisent à PC2 pour mettre en place et définir la situation, s'assurer que toutes les conditions sont réunies pour que l'activité puisse se dérouler sans obstacle particulier et indiquer la nature de ses attentes¹⁹⁴.

¹⁹³ Cf. entretien d'auto-analyse, TP 327, p.

¹⁹⁴ Dans le tableau, les énoncés qui servent à mettre en place et définir la situation sont en caractères gras italiques, ceux qui permettent de vérifier les conditions d'apprentissage sont surlignés en gris et, enfin, ceux qui indiquent les attentes du professeur sont en caractères blancs surlignés en noir.

Introduction des items lexicaux TP 139	Ok (PC2 bouche son feutre) yes or no ? is it finished ? yes look I'll move the film (PC2 efface les petites croix) so look here are the words (PC2 remonte le transparent sur le rétroprojecteur et fait apparaître la liste des mots écrits sous le tableau) can you see ? oh no so you remember this is A1 B1 C1 ok? So listen and repeat a bottle all of you (PC2 pointe son feutre sur chacun des mots au fil du travail)
Introduction des éléments syntaxiques TP 152	Ok how ask your friends the question who has got a paper ? (PC2 lève le doigt pour indiquer aux élèves qui ont une étiquette qu'ils doivent se manifester) who has got a card ? Stand up ! if you've got a card stand up stand up Héloïse yes Jean-François Fabien ok so ask yes no questions have you got ask them questions memory (PC2 se touche le front, sur le côté, au niveau des yeux) have you got... ask your friends the question Annette + ask a friend

Ces deux tours de parole qui, dans les deux phases analysées, sont les plus longs montrent que PC2 exécute, en peu de temps, des gestes fondamentaux grâce à des actes langagiers et non langagiers. De la même manière et de façon encore plus nette, on note que certaines transitions entre deux étapes de travail sont extrêmement rapides (travail sur les items lexicaux, TP 66-67 et travail sur les éléments syntaxiques, TP 66-67).

66.	PC2	Ah ok They have got a cap Fabien has got a cap Michèle has got a cap they have got a cap + ok Vince + Ah ask Vince the question + What
67.	Annette	What have you got?
177.	PC2	What number are they? (PC2 pose sa question en adoptant un ton de voix un peu mystérieux) A bottle Fabien ?
178.	Fabien	A bottle it's er B2

En effet, il suffit à PC2 de donner une consigne « Ah ask Vince the question » accompagnée d'une amorce « what » ou de poser une question « What number are they ? » pour que les élèves comprennent immédiatement ce que le professeur attend d'eux. Ceci semble montrer que les activités et procédures utilisées par PC2 sont connues des élèves qui, de ce fait, entrent sans hésitation dans l'activité proposée. Par ailleurs, il semble que la rapidité des mises en activité tiennent également au fait que PC2 met tout de suite les élèves dans des situations très concrètes qui prennent appui sur des documents prêts à l'emploi qui ne nécessitent pas de manipulation particulière.

5.5.2 - L'organisation du travail sur les connaissances

Une des expressions-clés susceptibles de caractériser la façon dont PC2 agence les connaissances est sans doute celle d'« accroissement progressif ». Ainsi, les connaissances nouvelles sont invariablement mises en relation avec d'anciennes connaissances ; elles sont introduites très graduellement et constamment reprises. Par conséquent, le milieu est toujours

très circonscrit ; peu de nouveaux éléments de langue sont introduits et le travail sur les items lexicaux porte à parts égales sur les connaissances nouvelles et sur les anciennes.

Le tableau¹⁹⁵ ci-dessous montre comment PC2 répartit le travail sur les connaissances nouvelles (en gras dans le tableau) et anciennes.

Mots	Total	PC2		Elèves	
racket	10	4	40%	6	60%
car	10	5	50%	5	50%
cat	11	5	45%	6	55%
rabbit	10	3	30%	7	70%
(tele)phone	8	3	38%	5	63%
bike	27	12	44%	15	56%
water-pistol / water	21	11	52%	10	48%
bottle	17	8	47%	9	53%
spider	16	6	38%	10	63%

Sur les neuf mots travaillés, on note que ce sont les derniers qui font naturellement l'objet d'un travail plus approfondi, ce pour deux raisons : les trois derniers font partie des items introduits lors de cette phase de travail, le mot « bike », considéré comme déjà connu des élèves a dû être introduit par le professeur lui-même, comme nous l'avons montré lors de l'analyse du deuxième épisode. Par ailleurs, ce tableau met également en évidence le fait que la grande majorité des mots travaillés lors de cette phase est produite davantage par les élèves que par le professeur, sachant, comme le montrent les tours de parole ci-dessous, que cette production est souvent limitée à de la répétition à l'identique d'énoncés fournis par le professeur.

59.	PC2	What's this or what's that yes but I can touch it look yes or yes what's this in English + it's a + bike! A bike repeat François +++
60.	Un élève	François ++ c'est à toi < prononcé tout bas >
61.	PC2	It's a bike repeat François
62.	François	It's a bike
63.	PC2	It's a bike repeat Vivien
64.	Vivien	It's a bike
65.	PC2	A bike all of you
66.	Elèves	A bike a bike <prononcé en désordre >
67.	PC2	Oh you're not listening today it's a bike all of you
68.	Elèves en chœur	It's a bike
69.	PC2	What's this Damien? (PC2 a le doigt pointé sur le vélo)
70.	Damien	It's a <rike ?>
71.	PC2	A bike
72.	Damien	It's a bike

¹⁹⁵ Comme pour les deux professeurs des écoles, nous avons pris en compte, pour l'élaboration de ce tableau, l'ensemble des tours de parole qui constitue la totalité de la phase d'introduction des items lexicaux (cf. annexes, transcript de cette phase de travail, pp. 391-395).

L'observation de ces tours de parole met en évidence le fait que certains élèves ont des difficultés à produire, voire reproduire, certaines des connaissances nouvelles ou anciennes. Ainsi, au tour de parole 70, on constate que Damien est incapable de reproduire d'emblée la prononciation du mot « bike » qui a pourtant été répété plusieurs fois.

De manière similaire, on note qu'Héloïse ne parvient pas à répondre à la question du professeur, cette dernière ayant introduit une variation à ce moment de son questionnement. En effet, alors que le travail produit par PC2 vise l'acquisition des réponses courtes et le repérage de la question fermée, PC2 reprend soudainement la question ouverte (TP 136), ce qui déstabilise complètement Héloïse qui, comme Fabien plus tôt (TP 10), produit une amorce d'énoncé construite à partir du verbe « be ».

132.	PC2	No I haven't repeat Vince
133.	Vince	No I haven't
134.	PC2	Correct Héloïse have you got a water-pistol?
135.	Héloïse	No I haven't
136.	PC2	What have you got?
137.	Héloïse	I am er
138.	PC2	I've got
139.	Héloïse	I've got a rabbit

Quant à Fabien que nous retrouvons à la fin de la phase de travail sur l'expression « have got », on note qu'il a toujours autant de difficultés à produire la réponse attendue (TP 218).

217.	Héloïse	Fabien have you got a cap?
218.	Fabien	Er yes er I I I + can
219.	PC2	Yes I have (<i>quelques rires fusent dans la classe</i>) Yes I have repeat Fabien ++ yes I have repeat Fabien
220.	Fabien	Yes I have
221.	PC2	Ok good right ah it's not finished? (<i>PC2 s'était rapprochée de son bureau</i>) Jean-François
222.	Jean-François	Vince have you have you got\
223.	PC2	To whom? To ah! Vince (<i>PC2 fait un geste pour indiquer à Vince de se mettre debout</i>) stand up we can't see you
224.	Jean-François	Have you got a computer Vince?
225.	Vince	Yes <....?>
226.	PC2	Have you got Have you got
227.	Vince	Yes I have

Ceci dit, on constate que Jean-François et Vince rencontrent eux aussi toujours des difficultés à ce moment du travail puisqu'ils sont tous les deux incapables de produire complètement les connaissances attendues (TP 222 et 225).

Ces constats soulèvent plusieurs questions. En effet, au-delà du fait que l'acquisition de

nouvelles connaissances nécessite qu'un temps de maturation suffisant soit accordé aux élèves, on note que certains d'entre eux ne parviennent pas à produire aisément des éléments de langue qui, somme toute, paraissent assez simples à ce niveau d'apprentissage. Il semble que l'habillage ludique des activités proposées par PC2 soit en quelque sorte court-circuité par le travail d'appropriation très systématique mis en place qui, de plus, a pour effet de mettre à distance la situation de référence et de centrer le travail sur la langue elle-même.

5.5.3 - *La gestion du temps et de l'espace didactique*

a) La gestion du temps didactique

PC2 assure la maîtrise du temps didactique grâce à des techniques simples qui reposent sur une préparation minutieuse des situations et des documents sur lesquels elles prennent appui. Les items lexicaux sont placés dans des cases facilement identifiables grâce à un code et ils sont déjà écrits sur le transparent que PC2 n'a qu'à découvrir pour passer aux étapes 2 et 3 du travail. Les onze étiquettes, dont une pour le professeur, sont préparées dans une enveloppe rapidement disponible et leur nombre permet de limiter le temps de l'activité tout en maintenant un enjeu quant à la mémorisation de leur répartition.

Par ailleurs, en prenant appui sur la mémoire didactique de la classe, PC2 place les élèves dans un milieu constitué en partie par des connaissances qui leur sont familières et dans des situations connues à partir desquelles il leur est plus facile d'identifier ses attentes.

Enfin, elle utilise des techniques de pointage et de repérage - elle coche les mots identifiés par les élèves, pointe les mots à lire et à mettre en relation avec les dessins et fait se lever les élèves détenteurs d'étiquettes - qui lui permettent de guider les élèves et d'éviter des tâtonnements trop nombreux.

b) La gestion de l'espace didactique

Les formes de guidage adoptées par PC2 ont des effets importants sur la façon dont se répartit l'espace didactique pendant ces phases de travail. Ainsi, très peu de responsabilités sont dévolues aux élèves, la pratique des connaissances par ces derniers se limitant, pour l'essentiel, à la répétition immédiate de modèles fournis par le professeur. Ainsi, même dans les étapes où elle a prévu de mettre les élèves en situation d'échanger entre eux, elle ne les laisse jamais en interaction directe. De plus, comme nous l'avons déjà montré précédemment, elle produit parfois elle-même les connaissances alors qu'elle pourrait aisément faire en sorte que leur production soit assurée par les élèves.

Lorsqu'on examine minutieusement la pratique effective des connaissances par les élèves, on

constate que, dans les deux phases de travail analysées, ces derniers sont très peu mis en situation de produire, sans modèle, les connaissances nouvelles. Ainsi, dans la phase dédiée à l'introduction des nouveaux items lexicaux, les élèves ne produisent spontanément que sept mots dans la première étape et sept dans la dernière. Ceci signifie que seul 6,5% des tours de parole sont constitués par des énoncés ou mots isolés produits sans reprise d'un modèle fourni immédiatement avant par le professeur. De manière similaire, l'étude de la phase de travail consacrée à l'introduction des nouveaux éléments syntaxiques montre que seuls 17% des énoncés sont produits spontanément par les élèves.

Cette situation est le résultat de la façon dont le professeur occupe l'espace didactique. En effet, elle intervient très fréquemment pour redonner un modèle syntaxique ou phonologique et produit parfois la connaissance elle-même alors que les élèves pourraient être en situation de le faire. Ainsi, lors de la dernière étape de la phase de travail sur les mots nouveaux, PC2 produit quatre mots sur les dix mobilisés au cours de ce travail.

177.	PC2	What number are they? (<i>PC2 pose sa question en adoptant un ton de voix un peu mystérieux</i>) A bottle Fabien ?
178.	Fabien	A bottle it's er B2
179.	PC2	B2 correct (<i>PC2 pointe le dessin correspondant, puis elle pointe un mot de la liste</i>) Laure ?
180.	Laure	It's er non A er A2 (<i>Le premier A est prononcé à la française</i>)
181.	PC2	A water-pistol is A2 repeat

191.	PC2	C3 correct er Vince? (<i>PC2 pointe un autre mot</i>)
192.	Vince	Er it's er A1
193.	PC2	A1 yes you're right it's a car it's a car repeat
194.	Vince	It's a car
195.	PC2	Ok (<i>PC2 pointe un autre mot</i>) Annette ?
196.	Annette	It's er B3
197.	PC2	It's a phone repeat

Ces deux extraits montrent que la production des élèves se limite à la référence de la case (ex : A2, TP 180) et que c'est le professeur qui fournit et fait répéter les mots (TP 177, 181, 193 et 197), dont, ici, trois font partie des connaissances nouvelles à faire acquérir par les élèves. A cette l'occasion, on note également que la construction syntaxique adoptée par le professeur « a water-pistol is A2 » (TP 181) est peu naturelle alors que l'énoncé produit par Fabien au début (TP 178) et ceux échangés lors des tours de parole 191 à 197 sont plus proches d'énoncés authentiques.

5.5.4 - Les formes de contrats didactiques

Nous retrouvons, dans la pratique de PC2, des formes de contrats didactiques déjà identifiés

chez les autres professeurs. Ainsi, on peut dénombrer, dans les phases de travail analysées, trois types de contrats didactiques : un contrat d'écoute et de mise en relation entre signifiant et signifié, un contrat de répétition et un contrat de production guidée.

Dans le contrat d'écoute et de mise en relation entre signifiant et signifié, les élèves doivent écouter le professeur et leurs camarades alors qu'ils produisent des énoncés dans lesquels apparaissent les connaissances nouvelles qui sont illustrées soit par un document iconographique soit par une mise en scène conçue de façon à éclairer leur signification. Par exemple, lors de la phase d'introduction des éléments syntaxiques, la distribution d'étiquettes rend pragmatiquement valides les échanges entre le professeur et les élèves et permet d'illustrer concrètement le sens de l'expression verbale « have got ». Dans ce contrat, les élèves ont donc à leur charge la mémorisation de la forme phonique et syntaxique de l'énoncé et l'élucidation de sa signification, fruit d'une mise en relation pertinente entre l'énoncé produit, le signifiant, et l'objet visuel ou la situation qui en illustre le sens. Dans ce cas, le risque réside dans le fait que les élèves peuvent mémoriser une forme phonique inexacte et attribuer au signifiant une signification erronée. Cependant, le recours à des stratégies qui visent à améliorer la prononciation des nouveaux éléments de langue et à des situations et à des objets concrets univoques permet de limiter en grande partie ces risques.

Le deuxième type de contrat est un contrat de répétition, qui est de loin le contrat le plus présent dans la pratique de PC2 puisque, comme nous l'avons montré, la répétition de mots isolés ou d'énoncés complets représente plus de 80% des prises de parole des élèves. Les formes de répétition mises en œuvre par PC2 sont au nombre de deux, cette dernière alternant répétitions collectives et répétitions individuelles.

La place occupée par la répétition dans la pratique de PC2 tient, d'une part, à une conviction didactique profonde et, d'autre part, à sa volonté de faire participer tous les élèves.

« Il faut bien répéter, aussi répéter, ça je me suis aussi dit ça, oh, mon dieu, qu'est-ce qu'on répète ! C'est pas vrai ! Et je sais même pas si je répète assez parce que je sais que quand heu quand l'inspecteur est venu, il a insisté là-dessus, faire répéter, répéter, répéter. [...] il a insisté là-dessus, hein, sur la répétition des mots nouveaux, la mise en place de la phonologie, l'accentuation et tout.¹⁹⁶ »

« Ben, j'ai l'impression que, sur les extraits que j'ai vus là, c'est souvent les mêmes que, qui sont concernés pour répéter, pour, heu, pour prononcer une phrase, souvent les mêmes prénoms, sur ceux que tu as choisis toi peut-être. [...] Parce que ça, j'essaye quand même de, heu, quand il s'agit de répéter, faire répéter ceux qui ne prennent pas la parole tout seuls ou bien qui ont du mal à créer des phrases ou des choses comme ça. Donc ceux-là je les fais répéter, c'est que sur ce que j'ai vu, j'ai l'impression d'entendre souvent les mêmes prénoms.¹⁹⁷ »

¹⁹⁶ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 24 et 196, p. 461 et p. 467.

¹⁹⁷ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 64 et 68, p. 463.

Cependant, au cours de ce même entretien, PC2 fait part de son étonnement et souligne que l'emploi de répétitions systématiques donne un aspect peu dynamique à sa pratique de classe, même si elle reste convaincue de son utilité.

« j'ai l'impression que ça n'avance pas, quoi. C'est d'une lenteur ! Han ! Je pense que c'est un peu normal aussi parce que ++ les élèves sont, il faut bien qu'ils aient le temps de faire ce qu'ils ont à faire, il faut bien attendre qu'ils réagissent, qu'ils comprennent, que, ben, qu'ils prennent la parole, heu et on répète ! [...] Ouais, mais bon en même temps ils en ont besoin j'ai l'impression effectivement, hein ? Oui. Mais peut-être que je trouve ça long maintenant parce que en fin d'année, peut-être, je le fais moins. [...] Moins systématiquement, c'est possible, je sais pas, j'essaye d'imaginer en fin d'année si, oh si pourtant les mots nouveaux on les répète, je sais pas pourquoi ça me surprend ?¹⁹⁸ »

Le dernier contrat est un contrat de production guidée dans lequel les élèves doivent utiliser les connaissances nouvelles et/ou anciennes, dans des énoncés qui sont soit produits en réponse à des questions précises du professeur, soit proposés dans le cadre d'une situation conçue par elle. Dans ce dernier cas, les productions ne suivent pas un ordre établi à l'avance par le professeur mais elles restent contraintes par les éléments matériels du milieu – les objets à désigner, les étiquettes à retrouver.

De plus, on note, dans le cas des deux phases de travail analysées, que ces productions sont souvent des répétitions différées d'énoncés déjà entendus ou des énoncés construits par de simples procédures de substitution. Ainsi, dans la phase d'introduction des nouveaux éléments syntaxiques, les formes verbales restent inchangées, « I've got » / « have you got » et sont employées pratiquement comme des blocs lexicalisés puisque seuls varient les noms des objets qui les complètent.

Pour conclure, il semble, à travers l'analyse de cette phase d'introduction des nouveaux éléments de langue et au regard de l'analyse épistémique, que le travail de PC1 se caractérise, à ce moment de la séquence, par l'agencement d'un milieu dans lequel les connaissances nouvelles sont systématiquement mises en relation avec d'anciennes connaissances et par la conception de situations familières ou, en tout cas, faciles à identifier.

De plus, par le contrôle qu'elle exerce sur le déroulement du temps didactique, par la place prépondérante qu'elle occupe dans l'espace didactique et, enfin, par l'agencement très progressif des connaissances qu'elle adopte, PC2 offre un cadre d'apprentissage très balisé qui vise apparemment à faire en sorte que les élèves les moins à l'aise trouvent leur place et aient suffisamment de temps pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent.

¹⁹⁸ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 24, p. 461 et TP 190 et 194, p. 467.

6 - Introduction des nouveaux éléments de langue : éléments de synthèse

Il ne saurait être question, dans cette partie, de convoquer de nouveau l'ensemble des descriptions empiriques afin d'éviter de trop nombreuses redondances.

6.1- Le travail sur les nouvelles connaissances

Il faut noter ici que sont considérées comme nouvelles les connaissances déclarées comme telles par les quatre professeurs observés. Ceci signifie que ce sont des éléments de langue qu'ils n'ont pas travaillé avec les élèves depuis le début d'année même s'ils sont conscients que les élèves ont pu rencontrer certaines d'entre elles au cours des années précédentes. Ainsi, lors des analyses croisées, PC1 souligne le fait que les élèves de PE2 connaissent peut-être déjà l'expression « I've got », ce qui peut expliquer en partie pourquoi ils l'utilisent sans poser de questions alors que la situation ne leur permet pas d'en comprendre à coup sûr la signification.

« mais la question que je voulais poser c'est que il est tout à fait possible que ils aient entendu voire compris en tous les cas « I've got » avec autre chose que des vêtements ils l'ont peut être fait avec des animaux l'année précédente c'est-à-dire le fait qu'ils entendent « I've got » ne les surprend pas + qu'ils en aient assimilé le sens ou pas mais ils peuvent très bien ne pas être surpris ¹⁹⁹ »

Ce constat met en évidence le fait que les professeurs parviennent difficilement à connaître les connaissances qui font partie du bagage langagier de leurs élèves. Il peut également expliquer les reprises constantes dont font l'objet certains éléments de langue au détriment d'autres connaissances et pose la question vive, comme l'explique PC1 lors des analyses croisées, du maintien en mémoire des acquis antérieurs.

« euh en fait euh la question que je me pose moi c'est comment maintenir euh... en mémoire ce qu'ils ont appris à l'école primaire sachant qu'on ne peut pas tout remettre ensemble tout au début [...] mais le problème de l'oubli parce que les manuels de sixième ne prennent pas en compte encore ce que les enfants ont fait à l'école primaire est un vrai problème pour les collègues de sixième et on se trouve face à des gamins qu'on oblige à oublier des choses qu'ils avaient bien mis en place en ne leur faisant pas redire ²⁰⁰ »

Le tableau ci-dessous permet de mettre en évidence les options différentes prises par les quatre professeurs observés quant à la répartition des phases d'introduction des nouveaux éléments de langue et à la nature et au nombre des nouvelles connaissances en jeu dans chacune des séquences.

¹⁹⁹ Cf. annexes, entretien d'analyses croisées, TP 104, p. 516.

²⁰⁰ Cf. annexes, entretien d'analyses croisées, TP 128, p. 518.

PE1 5 Séances	Séance 1 Head, hair, eyes, ears, nose, mouth, tooth, teeth	Séance 2 Big, small, blond, dark long, short	Séance 3 he / she (has got)		
PE2 5 Séances	Séance 1 a cap, a dress, a pair of shoes, a pair of socks, a shirt, a jacket	Séance 2 I've got a coat	Séance 3 What have you got? a T-shirt, a pair of jeans / small, tall, short, long Have you got? Yes, I have / No, I haven't.	Séance 4 a scarf, a pullover	Séance 5 new, trainers
PC1 6 séances	Séance 1 How many sisters and brothers have you got ? I've got She has got a brother.... Shawna has got blue eyes and long hair. How tall is Rob? He's 1 m 65 / tall.	Séance 2 Have you got ? No, I haven't / Yes, I have. Have your parents got ...? Yes, they have. No, they haven't. Has your friend got ...? Yes, he has. No, he hasn't.		Séance 4 dog, rabbit, tortoise, kangaroo, fish, parrot, bird, cat, cat food	Séance 5 boxing, mice
PC2 8 séances	Séance 1 a spider, a water-pistol, a bottle, a phone What have you got? I've got Have you got ? No, I haven't / Yes, I have.	Séance 2 Drinks, cakes, funny hats, tricks, crisps, CDs, masks, packets of chewing gum	Séance 3 balloons, itching powder, biscuits, confetti, a whistle How many friends has Dennis got ? Has Peter got ...? Yes, he has / No, he hasn't		
	Séance 4 What have or haven't they got ? They've got	Séance 5 We have got / we haven't got Eyes, fat, strong, long nose, short hair, tall, slim, blond, red , small, curly, straight, ugly, beautiful		Séance 7 Glasses, a beard, a moustache , freckles.	Séance 8 Why / Because

6.1.1 - Des organisations chronogénétiques contrastées

Le premier constat qui peut être fait à l'observation du tableau ci-dessus c'est que les professeurs du premier degré dissocient tous les deux les temps d'introduction consacrés aux items lexicaux de ceux dédiés aux éléments syntaxiques. Cette caractéristique est d'ailleurs celle qui est immédiatement pointée par PC1 lors des analyses croisées car, pour elle, elle représente un point de rupture important entre l'école et le collège.

« + par rapport aux pratiques euh du collège + et euh... je mesure + le fossé ++ soit disant à franchir + lorsque ils ont fait ce type d'activité + et qu'ils arrivent au collège où traditionnellement + mais en tous les cas + je le fais et je veux bien expliquer après pourquoi + euh.. le lexique est immédiatement associé à une structure + quelle que soit la structure + c'est-à-dire que les élèves + à l'entrée en sixième + <prénom de PC2> contredis moi si... euh t'es pas d'accord + mais on associe quelque soit la ++ le choix lexical + ou le choix de structure + que ce soit une révision + une nouvelle introduction très vite + voire immédiatement les deux sont associés + donc je me pose la question de + des gamins qui

arrivent de CM2 avec une pratique récurrente comme ça + comment peuvent-ils vivre les premiers temps + de l'arrivée en sixième ?²⁰¹ »

Toutefois, PC2 ne semble pas partager l'avis de PC1 ; elle ne réagit pas à la sollicitation de cette dernière puis ajoute quelques tours de parole après : « je ne suis pas sûre que le fossé soit si énorme que ça ». Cette affirmation de PC2 trouve sa justification dans sa propre pratique car, contrairement à ce que la lecture du tableau pourrait induire, elle dissocie fréquemment le travail sur le lexique de celui sur les éléments syntaxiques. Cependant, le travail conjoint sur l'ensemble des connaissances nouvelles est mis en place plus rapidement dans la classe PC2, soit dans la même séance, que dans les classes de PE1 et de PE2.

En réaction aux commentaires de PC1, la façon dont PE1 justifie ses choix montre que ceux-ci reposent sur des convictions profondes forgées au fil des années et sur sa volonté de prendre en compte les rythmes d'apprentissage différents des élèves.

« de façon à ce que tout le monde puisse en profiter on va dire profiter de l'apprentissage euh pour certains élèves euh il est impossible d'apprendre deux choses en même temps c'est-à-dire que certains élèves/ certains oui ils vont pouvoir apprendre la structure et le lexique mais si on veut faire bénéficier je veux dire tout le monde si y a 30 élèves que les 30 en bénéficient je sais que parmi les 30 y en a 10 qui si je fais un apprentissage du lexique ça va être largement suffisant pour eux en une séance + ça veut pas dire que dans ma séance j'aurai pas fait d'autres choses avant pour réactiver [...] Voilà et ça veut dire que dans la séance suivante on va introduire la structure mais là qui va être avec « it she he » parce que je sais que le lexique y a plus de problème + personne ne va buter dessus donc après on peut s'amuser effectivement avec la structure [...] donc je pense que quelque part si on fixe des choses au départ ça reste + si elles sont mal fixées / je crois que c'est un peu comme toutes les matières / si les bases sont fixées on peut s'appuyer dessus et on prend après parce que c'est solide dans la tête alors que je crois que si justement on va trop vite au départ que tout est flou dans la tête des enfants [...] je veux dire si on a pas si on n'a pas posé les bases au début avec les enfants ils vont faire n'importe quoi après [...] je crois que si justement à l'école élémentaire on prend le temps on assoit bien tout eh bien finalement ça porte ses fruits²⁰² »

Quoi qu'il en soit, ce point mérite d'être débattu. Il participe de la dialectique du simple et du complexe et renvoie aux questions de la transposition didactique des savoirs et des effets de leur organisation sur l'apprentissage au sein de l'institution scolaire.

Par ailleurs, on remarque que PE1 et PC1 introduisent les nouveaux éléments de langue majoritairement en début de séquence. En effet, les nouveaux items lexicaux introduits par

²⁰¹ Cf. annexes, entretien d'analyses croisées, TP 58, p. 513.

²⁰² Cf. annexes, entretien d'analyses croisées TP 69-77, pp. 513-514. PE1 est d'autant plus sûre d'elle qu'elle suit les résultats obtenus par ses anciens élèves lorsqu'ils sont au collège. Ainsi, dans le TP 77, elle fait référence aux résultats des élèves observés et de ceux de l'année précédente en indiquant qu'ils obtiennent tous de très bons résultats : « + les élèves mettons cette promo là ils sont en sixième cette année donc ils ont fait leur/ donc moi j'ai suivi là leur avancée au collège et alors même ceux qui étaient les plus faibles dans la classe là sont quand même les meilleurs font partie du groupe de tête en anglais dans leur classe [...] j'ai même un recul encore plus loin parce que donc ceux qui sont en cinquième cette année donc là eux ils avaient fait trois ans d'anglais à l'école élémentaire + une année on va dire d'initiation en CE2 avec moi et je les avais suivi en CM1 et CM2 et alors parmi tout ce groupe là et bien euh... 80% rentrent en quatrième européenne avec en fin de cinquième euh ils vont donner les moyennes euh la moyenne la plus basse 16/20 en anglais ! ».

PC1 en séance 4 sont liés au passage du thème de la famille à celui des animaux mais ils ne sont pas accompagnés de nouveaux éléments syntaxiques. On constate donc que ces deux professeurs font le choix d'apporter le maximum de connaissances nouvelles en début de séquence pour que les élèves aient le temps de les pratiquer sur le reste des séances. En revanche, on observe que PE2 et PC2 procèdent à de nouvelles introductions tout au long de la séquence même si l'on note également chez eux une tendance à introduire davantage de nouvelles connaissances en début de séquence.

Si l'on considère la densité des apports effectués par PE2 lors de la troisième séance, soit à mi-parcours, il est légitime de s'interroger sur la capacité des élèves à se les approprier d'ici la fin de la séquence, soit sur deux séances. De la même manière, il apparaît que les élèves de PC2 auront peu de temps pour pratiquer certaines connaissances comme, par exemple, les items lexicaux liés à la description physique.

Enfin, on remarque que l'organisation chronogénétique des nouveaux éléments syntaxiques repose, dans les classes de PE2 et de PC2, sur un découpage structurel de la langue. Ainsi, PE2 fait d'abord travailler la forme affirmative « I've got » avant de passer à la forme interrogative « have you got...? » et aux réponses courtes affirmative et négative. D'une manière encore plus nette, PC2 organise l'introduction de l'expression verbale « have got » en fonction des différentes personnes de la conjugaison, passant ainsi des premières personnes du singulier aux personnes du pluriel. A l'inverse, comme nous l'avons signalé lors de l'analyse de la pratique de PC1, l'introduction de certains éléments syntaxiques est, dans sa classe, prioritairement liée aux exigences de la communication. Ainsi, la troisième personne du singulier de l'expression verbale « have got » est utilisée depuis le début de l'année par les élèves pour effectuer des descriptions.

En revanche, on note que la phrase négative complète n'est travaillée en tant que telle dans aucune des séquences.

6.1.2 - Une densité variable de connaissances

Le tableau précédent met très clairement en évidence le fait que le nombre de nouveaux éléments de langue est nettement plus élevé dans les classes de sixième que dans celles de CM2. On observe notamment un contraste très important entre le nombre de connaissances nouvelles introduits par PE1 et celui introduit par PC2. Ainsi, même si le nombre total de mots nouveaux introduits par PC2 correspond au nombre moyen de mots à introduire pour couvrir l'ensemble du programme lexical, on peut s'interroger sur la capacité des élèves, notamment celle des élèves les moins à l'aise, à s'approprier la totalité des items lexicaux mobilisés sur l'ensemble de la séquence puisque ce sont plus de 50 mots en tout qui sont

mobilisés compte tenu des mots réactivés. De plus, on note, parmi les mots nouveaux, des mots très techniques, comme par exemple « itching powder » ou « freckles », dont on peut parier que les élèves ne feront pas un usage régulier²⁰³.

Ce premier niveau d'analyse nécessite maintenant d'être complété par l'examen des connaissances plus anciennes avec lesquelles les nouvelles connaissances sont mises en réseau afin de mieux rendre compte du milieu auquel les élèves sont confrontés dans les différentes classes.

Dans les analyses dédiées à la pratique de chaque professeur se trouvent des tableaux qui permettent d'avoir une vue synoptique de l'ensemble des connaissances mobilisées au fil des séances et ainsi de mieux percevoir la nature des milieux agencés par ces professeurs.

L'analyse comparée de la répartition du travail entre les connaissances nouvelles et celles plus anciennes montre une nouvelle fois une certaine convergence entre, d'un côté, les pratiques de PE1 et de PC1 et, de l'autre, celles de PE2 et de PC2.

On note en effet que PE1 et PC1 convoquent, lors de leur séquence, une grande variété de structures différentes mettant ainsi davantage l'accent sur la réactivation d'éléments syntaxiques que sur celle d'items lexicaux. Suivant un principe de « progression en spirale », PE1 amène ses élèves à produire des énoncés de plus en plus complexes qui mêlent connaissances anciennes et nouvelles. D'une manière un peu semblable, de nombreuses situations conçues par PC1 nécessitent l'utilisation conjointe par les élèves d'un éventail assez large de structures différentes, ce qui, comme nous l'avons montré précédemment, n'est pas toujours chose aisée pour certains d'entre eux. On observe, en effet, que les élèves ont beaucoup de difficultés à passer de l'emploi d'une structure à une autre. Ceci peut probablement s'expliquer par le fait que les élèves, en tout cas en début d'apprentissage, sont très rarement mis en situation d'utiliser plusieurs structures différentes au même moment, chaque nouvelle séquence visant généralement l'acquisition d'une structure unique associée à ses différentes formes (ex : I like , I don't like...., do you like....?). De ce fait, les élèves sont rarement mis en position d'effectuer des choix pertinents en fonction de la situation et d'opérer des rapprochements susceptibles de les rendre sensibles au fonctionnement de la langue. Ainsi, Anthony ne fait pas le lien entre l'expression « have you got » et le « has got » qui, d'après PC1, fait pourtant partie de son bagage langagier.

De façon différente, on remarque que le nombre de connaissances anciennes réactivées au cours de la séquence de PE2 est peu élevé et que les connaissances réactivées, dans celle de

²⁰³ Il faut noter ici que les mots « poil à gratter » ou « taches de rousseur » ne font pas partie des mots référencés dans les listes présentant la fréquence d'utilisation des mots de la langue française publiés sur le site Eduscol et disponibles à l'adresse suivante: http://fip.scola.ac-paris.fr/IMG/pdf/frequence_liste-mots-alphabetique.pdf

PC2, se limitent la plupart du temps au domaine lexical. Malgré cela, on constate que les nouvelles connaissances n'occupent pas pour autant une place privilégiée dans les séquences mises en œuvre par ces deux professeurs. Dans la séquence de PC2, le travail sur les items lexicaux porte souvent à parts égales sur les connaissances anciennes et nouvelles. Ainsi, dans les deux phases d'introduction analysées, on remarque que le nombre de mots nouveaux est très restreint ; il est de quatre pour cinq dans la phase introduction des items lexicaux et de seulement deux pour neuf dans la phase d'introduction des éléments syntaxiques. Ce constat renforce donc notre impression selon laquelle PC2 programme les apprentissages en prenant prioritairement appui sur l'organisation structurelle de la langue. Quant à la façon dont PE2 organise le travail sur les connaissances, nous avons montré que, dans les deux phases analysées, les connaissances nouvelles passent souvent au second plan bien que les connaissances anciennes soient relativement limitées.

Pour conclure, il semble donc possible d'affirmer que les deux professeurs formateurs ont tendance à introduire les nouvelles connaissances plus massivement en début de séquence et à les mettre en relation avec une variété plus importante de connaissances anciennes mettant, de ce fait, volontairement les élèves dans un environnement langagier plus foisonnant. Cependant, au-delà de cette affirmation, il est difficile de mesurer si ces choix ont des effets sur la façon dont les élèves construisent globalement leurs connaissances.

6.2- La situation comme élément déterminant de la construction du sens

Les directives officielles indiquent, comme nous l'avons expliqué dans l'introduction de cette partie de notre travail, que les élèves doivent construire du sens sans avoir recours à la langue maternelle. De ce fait, elles incitent fortement les professeurs à recréer dans les classes de langue étrangère des situations proches de situations d'immersion et à multiplier les indices susceptibles de favoriser l'accès au sens des éléments de langue en jeu dans ces situations. Toutefois, les indices sur lesquels les élèves sont susceptibles de prendre appui pour construire du sens ne se limitent pas à des indices visuels, sonores et kinesthésiques. En effet, la construction du sens repose sur deux types d'indices complémentaires : des indices formels et des indices fonctionnels.

« Pour construire du sens, l'individu va apprendre à s'orienter en décelant des points de repère utiles - des indices. [...] Les indices se trouvent à deux niveaux : au niveau fonctionnel de la signification et des intentions exprimées par un énoncé et au niveau formel des formes de surface. Pour l'interprétation des phrases, différents types d'indices sont disponibles : les items lexicaux (ensemble de traits sémantiques fonctionnant ou non en opposition : animé / non animé, humain / non humain etc.) l'ordre des mots (p.e. NVN / NNV), les marques morphologiques, l'accentuation. Ces indices se combinent pour véhiculer d'une part la signification, objet de l'interprétation sémantique et d'autre part, les intentions c'est-à-dire

l'information pragmatique relative au statut du locuteur / scripteur et la situation d'énonciation / écriture. » (De Man-De Vrient, 2000)

Par conséquent, l'analyse comparative des situations mises en œuvre par les professeurs pour introduire de nouvelles connaissances doit prendre en compte l'ensemble des éléments constitutifs de ces situations afin d'examiner les différents vecteurs de sens contenus dans chacune.

6.2.1 - Les situations d'énonciation

Un examen attentif des situations choisies par les professeurs pour introduire les nouveaux éléments de langue met tout d'abord en évidence le fait qu'elles induisent des rapports très différents entre les élèves et les connaissances visées.

PE1, ainsi que PE2 lors de la phase d'introduction des items lexicaux, choisit d'introduire elle-même l'ensemble des connaissances en s'adressant directement aux élèves. Puis, une fois ce cadre énonciatif fixé, elle procède à une présentation systématique de chaque nouvelle connaissance qui est, à l'opposé cette fois de la façon dont procède PE2, très nettement mise en relief grâce à des procédés de répétition et d'accentuation. La situation est donc facilement interprétable par les élèves, leur seule tâche étant à ce moment du travail de repérer les mises en relation effectuées par le professeur entre chaque nouveau signifiant et son signifié. Le sens de chaque mot nouveau est illustré concrètement grâce une gestuelle simple (ex : le professeur se touche les cheveux quand elle prononce le mot « hair »). Quant à l'illustration du sens des deux pronoms personnels « he » et « she », il est clairement induit par le recours à une multiplicité de référents différents qui constituent clairement deux sous-ensembles : les personnes de sexe masculin et celles de sexe féminin (un garçon et une fille de la classe, des flashcards qui représentent un personnage masculin et un personnage féminin, des fonds de visage ayant d'un côté des attributs masculins, de l'autre des attributs féminins).

Même si le cadre énonciatif choisi par PE2 pour introduire les nouveaux items lexicaux est similaire à celui fixé par PE1, il faut toutefois rappeler ici que PE2 ne prend pas appui sur les vêtements que lui ou les élèves portent mais sur des illustrations qui ont pour inconvénient d'être parfois équivoques (ex : le dessin de la chemise). En revanche, le cadre énonciatif choisi pour introduire l'expression verbale « I've got » rend difficile la compréhension de sa signification. En effet, pour introduire cette expression, PE2 décide, comme nous l'avons expliqué précédemment, d'avoir recours à quatre personnages fictifs dont il endosse tour à tour l'identité. Cette stratégie détournée n'est pas perceptible d'emblée par les élèves et ce pour deux raisons. Premièrement, PE2 ne l'illustre pas concrètement en prenant, par exemple, en main une des flashcards représentant un des personnages et en commentant son action de

manière très simple. Ses explications quant à la situation d'énonciation restent à un niveau verbal et sont données très rapidement dans des termes assez complexes (extrait TP 11 : « I I speak for one of these characters and I say in in my suitcase in my suitcase this is a suitcase »). De plus, à peine a-t-il introduit l'expression verbale « I've got » qu'il assigne aux élèves une tâche qui mobilise leurs ressources attentionnelles sans nécessiter l'accès au sens de cette expression (TP 13).

13.	PE2	In my suitcase I've got sh I've got a pair of socks + in my suitcase I've got a pair of shoes in my suitcase I've got a a dress what's my name? ++ right <...?>
-----	-----	---

Comme le montre le tour de parole ci-dessus, la compréhension de l'expression verbale « I've got » n'est pas requise pour identifier le personnage dont le professeur a endossé l'identité, la liste de vêtements étant suffisamment discriminante. De plus, la situation choisie et le fait que cette expression ne soit pas mis en concurrence avec une autre ne permettent pas de comprendre à coup sûr ce qu'elle signifie.

Dans la classe de PC1, la situation qui sert à introduire les nouvelles connaissances est en quelque sorte extérieure aux élèves. Il s'agit en effet pour eux d'écouter une conversation enregistrée entre de jeunes britanniques, certes du même âge qu'eux, mais à laquelle ils assistent comme simple auditeurs. De plus, bien que le cadre situationnel ait fait l'objet d'une présentation précise grâce au travail sur le transparent, seule la bulle qui symbolise les propos de Rob permet de faire des hypothèses quant au contenu potentiel des échanges. Rien, en revanche, ne permet de savoir qu'une partie importante des connaissances en jeu va porter sur la description physique. De ce fait, ces « nouveaux » éléments de langue ne peuvent être compris par les élèves que s'ils connaissent déjà, depuis l'école élémentaire, une partie d'entre eux. Pour les autres, la construction du sens repose sur les quelques procédures rapides d'élucidation auxquelles PC1 a recours au fil du travail de restitution du contenu de la conversation : un geste pour évoquer les cheveux de Shawna, le dessin d'une toise pour faire comprendre la référence à la taille. Par ailleurs, le travail que les élèves ont à fournir les amène le plus souvent à se centrer prioritairement sur la forme des énoncés puisque PC1 leur demande de les restituer soit à l'identique soit en effectuant quelques opérations de substitution. Toutefois, la reprise orale des énoncés entendus ne garantit pas que les élèves en aient compris la signification exacte. Les indices fournis à ce moment du travail appartiennent uniquement au domaine du langage oral et c'est donc sur le niveau formel que repose prioritairement la compréhension des nouvelles connaissances.

Les situations choisies par PC2 sont très différentes puisque les élèves sont pratiquement d'emblée mis en position de produire eux-mêmes les nouvelles connaissances. Par

conséquent, on note que les acquis de l'école élémentaire jouent également ici un rôle important. De par les choix de PC2, les élèves font partie intégrante des situations ; ils en sont les principaux énonciateurs : ils nomment les objets qu'ils connaissent et produisent les éléments syntaxiques en lien avec une situation concrète ; chaque détenteur d'étiquette doit indiquer aux autres élèves l'objet qu'il détient, les autres devant ensuite retrouver comment les objets se répartissent entre les élèves détenteurs d'étiquettes. On peut donc dire que les élèves de PC2 sont *a priori* mis en situation de résoudre des problèmes au moyen d'actions verbales. Le sens de l'expression verbale « have got » semble donc découler naturellement des conditions de son utilisation même si, comme le suggère PE2 lors des analyses croisées, il est impossible, dans l'action, de savoir à coup sûr quelles significations les élèves lui attribuent.

« Oui + ouais bon sauf que bon ça peut être pareil on peut dire qu'est ce que j'ai tiré qu'est-ce que j'ai ramassé qu'est ce que j'ai pris mais en même temps la situation <... ?>²⁰⁴ »

Toutefois, PE2 juge que la situation conçue par PC2 plus à même de faire comprendre aux élèves le sens et les conditions d'utilisation de l'expression « have got ».

« Mais quand je réagissais au début c'était pour ça je pense que elle elle est plus simple et plus pertinente que que²⁰⁵ »

A ce sujet, PE1 ajoute qu'une connaissance doit être utilisée dans une multiplicité de situations pour qu'elle devienne un véritable opérateur de résolution de problèmes.

« Je crois [que la construction du sens] peut se faire aussi dans la multiplicité des situations qu'on apporte c'est-à-dire qu'à un moment donné ça va être ça enfin je me dis moi je pense que peu importe si c'est pas tout à fait + du moment qu'ils ont compris le sens global et que ça va s'affiner au fur et à mesure qu'on va nous apporter des situations nouvelles avec certaines expressions²⁰⁶ »

Les propos de PE1 rejoignent ici les analyses de Bange (2005) pour qui « le mécanisme cognitif principal de l'ontogenèse des actes de langage au cours de la première phase de l'apprentissage [est] l'analogie » (pp. 43-44) qu'il oppose fermement à l'imitation.

« On ne peut parler avec pertinence d'imitation dans notre contexte que si on ne donne pour contenu au terme d'imitation d'être la forme de réalisation pratique de l'analogie et non une simple répétition, d'être la mise en œuvre du mécanisme de l'analogie, c'est-à-dire d'être une action qui conduit, pour résoudre un problème, à refaire une situation exemplaire quand les conditions sont jugées analogues, c'est-à-dire à la fois différentes et semblables. Dans la répétition, il n'y a pas ce travail de comparaison, il n'y a pas d'autre analyse de la situation que celle qui consiste à vouloir reproduire à l'identique un modèle présent. C'est l'opération elle-même qui constitue l'essentiel dans la répétition. L'apprentissage ne peut se fonder sur elle. L'action cognitive de construction de l'analogie joue le rôle crucial à l'étape initiale de

²⁰⁴ Cf. annexes, entretien d'analyses croisées, TP 192, p. 522.

²⁰⁵ Cf. annexes, entretien d'analyses croisées, TP 227, p. 524.

²⁰⁶ Cf. annexes, entretien d'analyses croisées, TP 195, p. 522.

l'apprentissage. » (Bange p. 44)

Pour conclure, on constate que la manière dont les professeurs ont conçu les phases d'introduction des nouveaux éléments de langue a pour conséquence de placer les élèves dans des positions énonciatives très différentes. Cependant, au-delà de ce constat, il paraît très difficile de mesurer les effets de ces choix sur l'appropriation des connaissances nouvelles par les élèves.

6.2.2 - Les outils sémiotiques utilisés

Conformément à la pratique de nombreux professeurs enseignant une langue étrangère à de jeunes élèves quasi débutants, les quatre professeurs observés ont tous recours à des documents iconographiques et / ou des « objets » présents concrètement dans la classe pour illustrer le sens des nouveaux éléments de langue ou, tout au moins, fixer le cadre situationnel dans lequel ils s'inscrivent.

Comme nous l'avons déjà signalé, PE1 utilise une grande variété d'outils sémiotiques parmi lesquels les gestes produits par elle ou par les élèves occupent une place importante. De plus, on observe que la majorité de ses outils sont conçus de façon à répondre aux contraintes perceptives qui pèsent sur la classe. On remarque, par exemple, que les documents affichés au tableau sont toujours agrandis par rapport à ceux distribués aux élèves. D'autre part, on observe qu'elle prend soin de se positionner ou de placer les documents au tableau de manière à ce que tous les élèves puissent voir sans difficulté.

D'une manière semblable, PE2 utilise des documents conçus par ses soins qui sont tous d'une taille suffisante pour être parfaitement visibles qu'elle que soit la place qu'on occupe dans la classe. Toutefois, on note qu'il a recours majoritairement à des flashcards, souvent les mêmes, qui, pour certaines présentent quelques ambiguïtés : une couleur insuffisamment tranchée, un vêtement mal défini. De plus, lors de la phase d'introduction des éléments syntaxiques, le cadre situationnel défini par les flashcards affichés au tableau peut être interprété de différentes façons. En effet, certains vêtements figurant sous les valises étant porté par les personnages, ceci peut conduire les élèves à penser qu'il s'agit de décrire ce que ces personnages portent. Aucun lien explicite ne mettant en relation les valises fermées et les vêtements, il est également possible de penser qu'il s'agit d'indiquer ce que les personnages ont l'intention d'emporter avec eux en voyage.

PC1, pour sa part, utilise très peu de documents ou d'illustrations, si ce n'est le transparent qui fixe le cadre général de la situation. En revanche, elle a très fréquemment recours aux formes écrites de la langue pour aider les élèves à reconstituer les énoncés entendus. Toutefois, le lien

entre le signifié et le signifiant étant arbitraire, la forme écrite d'un signifiant en anglais ne permet pas d'avoir accès au sens qu'il véhicule.

Quant à PC2, nous avons montré qu'elle utilise de nombreux documents iconographiques : des objets dessinés sur un transparent projeté au tableau, des étiquettes distribuées aux élèves. Dans ce dernier cas, nous avons vu que la taille des étiquettes ne les rendait pas visibles à l'ensemble des élèves qui étaient donc, pour partie et temporairement, exclus des échanges. Par conséquent, l'ensemble de ces constats montre que le choix, voire la conception, des outils sémiotiques qui accompagnent l'introduction de nouveaux éléments de langue représente un enjeu important puisque de leur lisibilité et de leur efficacité illustrative va dépendre la façon dont les élèves vont interpréter la situation et en déduire la signification des nouvelles connaissances.

6.3- Le travail du professeur

6.3.1 - L'installation des conditions d'écoute

L'analyse comparative de la pratique des quatre professeurs observés montre qu'ils accordent aux conditions d'écoute dans lesquelles ils placent les élèves une attention variable.

Ainsi, PE1 prend le temps d'installer une atmosphère propice à l'observation et à l'écoute. Pour ce faire, elle a recours à de nombreux gestes et expressions qui indiquent clairement aux élèves qu'ils doivent rester le plus silencieux possible et adopter une posture compatible avec une activité consommatrice de ressources attentionnelles. De plus, elle multiplie les relances au cours des phases travail pour que les élèves continuent à respecter les conditions requises.

L'observation des trois autres professeurs ne permet pas d'identifier, dans leur pratique, de procédures spécifiques quant à l'installation des conditions d'écoute. Dans les deux classes de sixième, les professeurs formulent leurs consignes de manière simple et explicite sans insistance particulière, les élèves semblant adopter d'emblée le comportement attendu. En revanche, on note une certaine inattention chez les élèves de PE2 due en partie, comme nous l'avons déjà expliqué, à la longueur des temps d'installation matérielle et au manque de clarté des attentes du professeur.

6.3.2 - La mise en scène adoptée par les professeurs

L'analyse comparative du temps global dédié à la mise en œuvre de chaque phase d'introduction examinée montre que trois professeurs sur quatre dédient à ces phases de travail des unités de temps assez semblables. Seule PC1 consacre un temps très important de sa séance à la phase d'introduction qui, il est vrai, conjugue introduction des items lexicaux et

des éléments syntaxiques.

	PE1		PE2		PC1	PC2	
	Lex	Syn	Lex	Syn	Lex & syr	Lex	Syn
Début	20:30	31:45	08:50	23:00	05:10	15:15	32:00
Fin	32:40	43:10	16:30	35:25	41:45	24:00	41:50
Durée totale	12:10	11:25	07:40	12:25	36:35	08:45	09:50
% du temps global de la séance	21%	21%	17%	28%	67%	15%	17%

Compte tenu du fait que les 28% utilisés par PE2 sont pour quasiment la moitié consacrés à la mise en place matérielle des flashcards, l'observation du tableau ci-dessus montre que le temps de travail dédié à ces phases est légèrement moins important dans les classes de PE2 et de PC2. En revanche, même en considérant que les 67% dédiés à cette phase par PC1 couvrent à la fois les temps d'introduction des items lexicaux et des éléments syntaxiques, on remarque que le temps consacré à l'introduction des nouveaux éléments de langue est nettement plus long dans cette classe. Deux raisons principales peuvent expliquer cet état de fait. La première est que le nombre de connaissances anciennes et nouvelles en jeu à ce moment du travail est nettement plus élevé dans la classe de PC1. La deuxième tient aux difficultés rencontrées par les élèves pour restituer et pratiquer l'ensemble des connaissances. Par conséquent, se pose la question, en termes d'efficacité, du calibrage temporel et conceptuel le mieux adapté pour ces phases de travail. Toutefois, au-delà de ces premiers constats, il est nécessaire d'examiner la façon précise dont est organisé le travail pour pouvoir, *in fine*, émettre quelques conjectures quant aux manières de faire susceptibles d'être les plus efficaces.

Phases de travail	Nombre de scènes	Nature du travail	Temps
PE1 Items lexicaux	7	- Introduction des mots « hair / head » - Introduction des mots « ears / eyes » et reprise des mots « hair / head » - Reprise des mots « ears / eyes » - Introduction des mots « nose / mouth » - Reprise des 6 mots nouveaux - Introduction des mots « tooth / teeth » - Reprise des 6 premiers mots introduits	2 min 45 3 min 00 0 min 30 2 min 55 1 min 20 1 min 00 0 min 40
PE1 Eléments syntaxiques	5	- Introduction des deux pronoms personnels « he » et « she » - 1 ^{ère} mise en relation des pronoms personnels « he / she » - Présentation et distribution de deux « flashcards », représentant un personnage masculin et un personnage féminin - 2 ^{ème} mise en relation des pronoms personnels « he / she » - Production d'énoncés complets commençant par « he / she »	3 min 05 1 min 05 1 min 45 2 min 15 3 min 15
PE2 Items lexicaux	3	- Introduction des 6 mots nouveaux - Phase d'identification – Mise en relation signifiant / signifié - Répétition des mots et mise en relation phonie-graphie (8 jeux successifs alternant le travail de répétition – 1 min 10 - et la mise en relation phonie-graphie – 2 min 45)	1 min 35 2 min 05 3 min 55
PE2 Eléments syntaxiques	4	- Définition de la situation - Introduction de l'expression « I've got » (Désignation de quatre élèves) - Répétition de l'expression « I've got » - Production guidée d'énoncés complets construits avec « I've got »	6 min 40 2 min 15 0 min 25 0 min 50 2 min 05
PC1 Items lexicaux et éléments syntaxiques	4	- Mise en place de la situation de référence et réactivation de connaissances anciennes - Préparation à l'écoute – Phase d'anticipation - 4 diffusions fractionnées du dialogue et restitution des éléments de langue - Récapitulation et élaboration de la trace écrite	6 min 35 4 min 05 21 min 20 4 min 35
PC2 Items lexicaux	3	- Introduction des 9 items lexicaux - Répétition des items lexicaux - Production des items lexicaux	6 min 05 2 min 15 1 min 25
PC2 Eléments syntaxiques	4	- Introduction de la phrase affirmative « I've got a... » et de la question ouverte « what have you got ? » - Reprise par les élèves de la phrase affirmative et de la question ouverte - Introduction de la question fermée « have you got .. ? » et des réponses courtes affirmatives et négatives. - Reprise par les élèves de la question fermée et des réponses courtes	2 min 40 2 min 05 1 min 30 3 min 35

L'analyse fine du travail des quatre professeurs observés permet de mettre en évidence le fait que le temps d'exposition des élèves aux nouveaux éléments de langue, ou pour le dire autrement le temps de confrontation au milieu, est nettement plus important dans la classe de

PE1 que dans celles des trois autres professeurs. En effet, dans cette classe, la présentation en doublette des nouvelles connaissances a pour effet d'augmenter de manière significative le nombre d'occurrences de ces connaissances. On note, par exemple, que PE1 fait travailler les élèves pendant 2 minutes 45 sur les seuls le mots « hair / head » avant d'introduire deux autres mots nouveaux. De la même manière, elle consacre 3 minutes 05 à l'introduction des seuls pronoms personnels « he » et « she ». A l'opposé, on constate que PE2 introduit six mots nouveaux en 1 minute 35. De plus, nous savons que la façon dont PE2 fait travailler les élèves sur l'expression « I've got » déplace leur attention sur la compréhension des noms de vêtements qui lui sont associés. Dans la classe de PC1, chaque nouvelle connaissance n'est donnée à entendre qu'une fois, les élèves devant la restituer après une seule diffusion du document sonore. Quant aux élèves de PC2, ils sont d'emblée placés en situation de production des nouvelles connaissances sans introduction préalable ou, dans le cas des éléments syntaxiques, après seulement quelques utilisations par le professeur.

Par ailleurs, on observe que les élèves sont placés dans des situations de production orale très variables. Ainsi, même si ces quatre professeurs mettent en place des temps de répétition sous des formes variées et à des fréquences diverses, seuls les élèves de PE1 sont réellement mis en situation de produire les nouvelles connaissances sans que cette production se limite à la simple reprise ou transformation d'énoncés entendus juste avant. En effet, PE1 utilise des procédures de désignation (gestes de pointage ou agencement de bandes de papier) qui lui permettent de faire produire les nouvelles connaissances par les élèves sans les faire entendre immédiatement avant.

Enfin, on constate que le moment où et la façon dont ces professeurs vérifient que les élèves ont effectué les mises relations adéquates entre les signifiants et leur signifié sont également très différents. Dans la classe de PE1, une première phase de vérification est systématiquement placée immédiatement après que les nouveaux éléments de langue aient été introduits. Dans le cas du lexique, ce temps est intégré à chaque phase d'introduction de deux mots nouveaux et, dans le cas des pronoms personnels, il est mis en œuvre deux fois selon des procédures différentes (les élèves indiquent le prénom de l'élève décrit par le professeur ou exhibent la « flashcard » correspondant au genre du pronom). Dans les classes de PE2 et de PC2, on note que seuls items lexicaux font l'objet de cette vérification. Quant à PC1, comme nous l'avons indiqué précédemment, cette étape de vérification n'est pas mise en œuvre dans sa classe.

Par conséquent, il est intéressant d'examiner si ces professeurs vérifient *a posteriori* si leurs élèves ont réussi à construire le sens des éléments de langue nouvellement introduits.

6.3.3 - *Les procédures de vérification mises en place a posteriori*

L'observation de la fin des séances au cours desquelles sont introduits les nouveaux éléments de langue ainsi que l'étude du travail mis en œuvre lors des séances suivantes permet de constater que les quatre professeurs ne mettent pas tous en place une phase de bilan en français visant à vérifier le sens attribué par les élèves à chaque nouvelle connaissance.

		Phases de bilan en français	
		Items lexicaux	Eléments syntaxiques
PE1		Oui	Oui
PE2		Non	Oui
PC1		Non	
PC2		Non	Oui

Le tableau ci-dessus montre que la pratique de PE1 se distingue une nouvelle fois de celles des trois autres professeurs puisqu'elle est la seule à procéder à cette vérification à la fois sur les items lexicaux et sur les éléments syntaxiques. L'écoute des échanges lors de ces temps de bilan montrent par ailleurs que les élèves n'ont aucune difficulté à indiquer le sens des mots nouveaux et des pronoms dont ils ont également bien compris le fonctionnement.

En revanche, on constate que PC1 ne met pas en place ce travail d'explicitation. Pourtant, lors des analyses croisées, PC1 déclare qu'il est important que toute ambiguïté au niveau du sens soit levée en fin de séance même si un certain flou peut être acceptable au départ.

« non non mais c'est ça la construction du s/ enfin c'est quitte ou double moi je pense qu'on peut pas évacuer enfin n'importe comment la construction du sens elle ne va se elle se fait d'une manière ou d'une autre [...] C'est heu moi je pense qu'il faut pas les laisser partir et d'ailleurs c'est la même chose pour toi parce que à la limite si ils quittent la séance en sachant que I've got c'est j'ai même des sens divergents pendant l'activité [...] vont se réajuster au moment où ils vont mettre en commun et l'affaire est close si tu veux [...] Parce que je me demande moi si tu veux si euh laisser partir les enfants avec une idée floue de ce que c'est moi ça me pose problème et en fait la mult / et en plus on laisse se mettre en place des choses qu'il va falloir déconstruire après donc à la limite qu'à la fin de la séance <... ?> on a une mini synthèse en français en disant bon bah qu'est ce qu'on a appris aujourd'hui bon bah ils vont commencer par dire on a appris...²⁰⁷ »

Quant à PE2 et PC2, on note qu'ils limitent ce travail d'explicitation aux éléments syntaxiques. A ce sujet, l'écoute des échanges lors des bilans relève que les élèves de PC2 ont bien saisi le sens de l'expression « have got ». Ainsi, même si le premier élève, Vince, répond à la question « qu'est-ce qu'on a cherché à exprimer aujourd'hui? » en disant « demander c'est quoi l'objet » en référence à la question « what have you got ? », l'élève qui intervient juste après semble avoir bien compris la notion de possession inhérente à l'expression « I've got » telle qu'elle a été utilisée dans les situations proposées par le

²⁰⁷ Cf. annexes, entretien d'analyses croisées, TP 194-203, pp. 522.

professeur. Toutefois, il est intéressant de noter qu'en s'exprimant en ces termes : « trouver l'objet qu'on possédait », Jean-François met davantage l'accent sur l'objectif de l'activité, soit le problème à résoudre. Pour cet élève, comme sans doute pour d'autres, c'est donc le niveau fonctionnel des nouveaux éléments de langue qu'il a retenu en priorité.

Dans la classe de PE2, les interventions successives des élèves montrent, conformément à ce que nos analyses laissaient supposer, que certains d'entre eux n'ont pas réussi à cerner le sens exact de l'expression « I've got ». Ainsi, lorsque PE2 demande aux élèves de lui indiquer ce que disent les quatre élèves qui jouent les personnages, Jordan répond par deux fois « ils le décrivent ». Seule Alicia semble avoir bien compris la situation d'énonciation puisqu'elle répond en disant : « ben, dans ma valise j'ai ». Malgré cette intervention, PE2 clôt les échanges en restant sur une ambiguïté car, soucieux de montrer à Jordan qu'il n'a pas tout à fait tort, il reprend la proposition de ce dernier en la modifiant légèrement : « ils décrivent ce qu'ils? », amorce que plusieurs élèves complètent en chœur avec le verbe « portent ». Malgré l'inexactitude de cette proposition, PE2 la reprend et termine la séance en disant : « ce qu'ils portent, ce qu'ils ont », renforçant par là même une interprétation inexacte.

Il n'est, bien sûr, pas aisé de savoir quels effets ces différentes pratiques ont sur la construction des connaissances par les élèves. Toutefois, il semble incontestable que la construction du sens et la production plus autonome sont favorisées par des situations dans lesquelles les connaissances sont suffisamment denses et signifiantes.

6.4- Les poids respectifs du contrat et du milieu

6.4.1 - Les différentes formes de contrat

La façon dont les professeurs mènent le travail lors des phases d'introduction des nouveaux éléments de langue permet d'identifier les types de contrats didactiques qui règlent le système d'attentes entre ces professeurs et leurs élèves et la façon dont ils s'enchaînent.

Le tableau ci-dessous permet de présenter les types de contrats didactiques que nous avons identifiés lors de l'analyse de la pratique effective des quatre professeurs observés.

Types de contrats didactiques ²⁰⁸	
PE1	<ul style="list-style-type: none"> - contrat d'observation et de mise en relation du signifiant avec le signifié - contrat d'exécution verbale ou non verbale, l'action produite devant témoigner d'une mise en relation correcte du signifiant et du signifié - contrat de répétitions sous 3 formes différentes (individuelle, par rangée, collective) - contrat de production guidée des nouvelles connaissances provoquée par un geste de pointage
PE2	<ul style="list-style-type: none"> - contrat d'observation et d'écoute - contrat d'identification et de mobilisation de connaissances anciennes - contrat de répétition sous 2 formes différentes (individuelle, collective) - contrat de production guidée des nouvelles connaissances - contrat de production d'énoncés complets
PC1	<ul style="list-style-type: none"> - contrat d'écoute et de mémorisation des énoncés produits par ses pairs - contrat de répétition individuelle - contrat de production guidée d'énoncés complexes
PC2	<ul style="list-style-type: none"> - contrat d'écoute et de mise en relation entre signifiant et signifié - contrat de répétition sous 2 formes différentes (individuelle, collective) - contrat de production guidée conjuguant nouvelles et anciennes connaissances

L'étude du tableau ci-dessus met en évidence le fait que la pratique des quatre professeurs observés repose sur des formes de contrats qui présentent de nombreux points communs.

Ainsi, on note que les deux formes de contrat qui règlent les interactions langagières entre ces professeurs et leurs élèves correspondent toutes les deux à des contrats de production guidée, le contrat de répétition représentant par essence même la forme de production la plus guidée. A ce sujet, on observe que chaque professeur a recours à la répétition qui prend, selon les classes, des formes plus ou moins variées. Seule PC1 ne met en œuvre qu'une forme de répétition. Toutefois, il faut signaler ici que, lors des analyses croisées, elle indique que cet aspect de sa pratique a beaucoup évolué récemment.

« finalement je suis contente de revoir cet extrait parce j'ai été inspectée cette année + et donc euh :: voilà ça c'est bien passé c'est pas le problème + mais j'ai été interviewée par l'inspecteur sur les phénomènes de répétition + répétition collective + répétition par rangée etc. + donc euh :: : en fait euh c'est vrai que moi je trouvais que la répétition individuelle permettait euh + ben d'entendre bien ce que les enfants disaient [...] et il me disait que vu de l'extérieur la répétition collective + en cœur + voire par rangée etc. + permet de mettre en place + un rythme qui après permet de placer ben les mots correctement et c'est vrai que là ça se voit bien [...] C'est une répétition + deux répétitions tous ensemble + deux répétitions par rangée auraient facilité la tâche aux élèves qui répètent du premier coup euh tout seul + là ça se voit bien + en fait /²⁰⁹ »

Par ailleurs, on remarque, dans les classes des deux professeurs de CM2, la présence d'un contrat d'observation qui n'existe pas en tant que tel dans les classes de sixième. Ceci s'explique par le fait que les professeurs de CM2 ont recours de manière beaucoup plus importante à de nombreux documents iconographiques et gestes de pointage. Il semble, en

²⁰⁸ L'ensemble des contrats répertoriés dans ce tableau a fait l'objet d'une définition précise dans les chapitres consacrés aux analyses de la pratique de chaque professeur observé.

²⁰⁹ Cf. annexes, entretien d'analyses croisées, TP 153 et 155, p. 520.

effet, que la nécessité de recourir à ces techniques soit fonction du nombre d'années d'apprentissage. Plus les élèves sont novices, plus l'accès à la langue étrangère a besoin d'être soutenu par des éléments non verbaux. A ce effet, on note d'ailleurs que le non verbal occupe une place nettement plus importante dans la pratique de PE1 que dans celle des autres professeurs.

Enfin, on remarque que le nombre de contrats est légèrement supérieur dans les classes de CM2 que dans celles de sixième, ce qui tendrait peut-être à montrer que les situations d'apprentissage sont un peu plus variées à l'école qu'au collège.

6.4.2 - *La confrontation au milieu*

Pour finir, il paraît essentiel de rappeler ici que l'exposition à la langue, soit la confrontation aux nouvelles connaissances, occupe une place nettement plus restreinte dans les classes de PE2 et des deux professeurs de sixième que dans celle de PE1.

Dans cette classe, le professeur retarde volontairement la production par les élèves des nouvelles connaissances accordant ainsi un poids important aux compétences de réception. A l'inverse, dans les trois autres classes, il semble que ce sont prioritairement les attentes du professeur qui déterminent la production des connaissances. De ce fait, les productions des élèves revêtent majoritairement un caractère très guidé s'éloignant parfois même du type de production qui serait attendu en milieu naturel. Ainsi, dans ces trois classes, il nous semble possible d'affirmer que, dans la dialectique contrat - milieu dont l'étude nous paraît représenter un enjeu important, ce soit le contrat qui l'emporte.

Cette partie de notre travail nous amène à produire plusieurs observations qui nous paraissent représenter des enjeux importants pour la didactique des langues étrangères. A ce titre, elles mériteraient sans doute d'être approfondies grâce à la mise en place de dispositifs de recherche permettant un contrôle plus serré de certaines variables.

Ainsi, il apparaît que le nombre de connaissances nouvelles et leur répartition temporelle sur la séquence jouent un rôle important. L'introduction plus massive en début de séquence et la présentation des nouvelles connaissances dans un milieu très circonscrit qui permet de les mettre clairement en évidence semblent en faciliter grandement l'acquisition. Toutefois, ceci ne doit pas avoir pour conséquence de laisser les élèves dans des milieux trop restreints. Les nouvelles connaissances doivent, en effet, être mises rapidement en réseau avec des connaissances plus anciennes afin de favoriser leur maintien en mémoire et d'enrichir les possibilités langagières des élèves sans que les connaissances plus anciennes ne prennent le pas trop rapidement sur les connaissances nouvellement introduites.

Par ailleurs, la manière dont les situations sont conçues pour présenter les nouveaux éléments de langue ayant des effets importants sur la construction de leur signification et l'identification de leurs potentialités fonctionnelles, nous reviendrons sur cet aspect du travail professoral dans la partie III de notre thèse.

Enfin, le recours fréquent à des formes variées de répétition permet aux élèves de fixer les normes morpho-syntaxiques et phonologiques des nouvelles connaissances. La répétition est le premier pas vers une production de moins en moins guidée et le garant d'une production ultérieure autonome de meilleure qualité que les professeurs doivent veiller à ne pas réserver aux élèves les plus à l'aise.

« Je pense que la répétition collective ça permet aussi à des gens qui sont pas souvent : : : qu'ont pas souvent la parole + qui n'ont pas / qui ne prennent pas la parole tout seul + ben de s'exprimer si on les fait pas répéter pour une raison ou pour une autre + parce que quand on en a 28 on peut pas répéter individuellement à chaque fois la répétition collective permet à tout le monde²¹⁰ »

« D'un autre côté moi c'était mon contre argument + en disant + dans la répétition collective au moins un petit tout le monde et à la limite on se fait plaisir avec les bons élèves euh sur euh : : la communication + tu vois + les activités de communication euh plus euh : : : + plus + performantes + plus pertinentes²¹¹ »

²¹⁰ Cf. annexes, intervention de PC2 lors des analyses croisées, TP 163, p. 521.

²¹¹ Cf. annexes, intervention de PC1 lors des analyses croisées, TP 166, p. 521.

Chapitre 3 : L'étude d'un document sonore

1 - Premiers éléments d'analyse

Le développement des compétences de compréhension et d'expression orales occupant une place prioritaire dans l'enseignement de l'anglais à des jeunes élèves²¹², l'utilisation de documents sonores qui permettent d'exposer les élèves à une langue authentique²¹³ fait partie des pratiques attendues des professeurs de CM2 et de sixième.

Le recours à des documents sonores, appartenant au registre spécifique de l'oral (interviews, flashes d'information, etc.) est l'occasion pour les élèves d'entendre des accents divers, des débits et des manières d'articuler différents de ceux du professeur et ainsi de se préparer efficacement aux situations de compréhension en dehors de la classe. De plus, les professeurs n'étant généralement pas d'origine anglophone, l'utilisation de documents sonores, audio ou vidéo, garantit l'exposition à une langue orale avec toutes les caractéristiques d'authenticité requises. Par ailleurs, elle permet de confronter les élèves à des situations de compréhension variées et à des discours « authentiques », c'est-à-dire des discours qui intègrent différents niveaux d'information et d'organisation et une multiplicité d'indices.

Toutefois, la simple exposition à la langue ne saurait garantir l'accès à la compréhension et la mise en place de stratégies efficaces. L'étude de documents sonores doit donc être accompagnée de dispositifs d'enseignement spécifiques, d'autant que c'est, semble-t-il, la compétence la plus difficile à maîtriser.

« Des quatre savoir-faire, elles constituent peut-être le plus difficile à maîtriser, étant donné, en particulier, la rapidité de transmission du message et son caractère fugitif, ne laissant de traces chez le récepteur que celles retenues par la mémoire à court terme. » (Bailly, 1998, p. 32)

²¹² On peut, en effet, lire, dans les programmes de cycle 3, les recommandations suivantes (p. 4) : « Les activités orales de compréhension et d'expression sont prioritaires et s'exercent sans bloquer la volonté et le plaisir de comprendre et de s'exprimer. [...] Une égale attention est accordée à la compréhension ou à la formulation de questions simples ainsi qu'à la production de réponses et à la prise de parole par l'élève. De la même manière, on lit, dans les programmes du palier 1 : « Comme à l'école primaire, les activités orales de compréhension et d'expression sont prioritaires. Elles s'inscrivent dans une démarche qui rend l'élève actif et lui permet de construire son apprentissage. Il s'agit de l'impliquer dans des situations de communication motivées et motivantes. L'accumulation passive ou mécanique de connaissances n'en garantit pas la disponibilité lorsqu'il s'agit de les utiliser dans des situations où l'expression personnelle est nécessaire. La place respective qu'on assigne à chacune des activités de communication évolue de l'école primaire au collège. L'écrit notamment acquiert une place plus importante, sans toutefois prendre le pas sur les activités orales qui restent prioritaires dans les apprentissages. Dans la continuité de l'école primaire, on apprend à communiquer de façon active en donnant sens aux activités proposées et en prenant en compte toutes les dimensions de la communication orale, notamment le corps ou encore les éléments sociolinguistiques culturels. » (p. 5)

²¹³ Comme nous l'avons déjà précisé à propos des documents, le terme authentique renvoie à une langue produite par des natifs en dehors de situations élaborées pour l'enseignement de cette langue comme langue étrangère.

« Le récepteur du discours oral n'ayant ni choix ni contrôle sur le discours émis [...], il doit s'y adapter pour le décrypter rapidement ; l'élève doit donc être suffisamment entraîné à reconnaître la « version sonore » des éléments de langue (y compris la grammaire) pour identifier ces derniers au sein du flot continu de parole qu'il reçoit, les segmenter, briser la linéarité apparente de la chaîne et y introduire des hiérarchisations et des plans, etc., c'est-à-dire pour les traiter. » (Ibid, pp. 36-37)

La mise en place de situations d'apprentissage fructueuses, centrées sur le développement des compétences de compréhension de l'oral, nécessite de connaître les processus cognitifs en jeu. Les recherches en psycholinguistique portant sur la construction du sens opérée par le participant-auditeur d'un discours ont permis de décrire le processus de compréhension de l'oral selon deux modèles différents²¹⁴. Dans l'un, la construction du sens d'un message est envisagée comme une démarche sémasiologique (de la forme au sens), dans l'autre, elle est envisagée comme une démarche onomasiologique (du sens à la forme)²¹⁵.

Dans le modèle sémasiologique, la démarche adoptée pour comprendre le message oral accorde la priorité à la perception des formes (signifiants) du message et la signification du message est transmise à sens unique, du texte à l'auditeur. Il faut toutefois faire remarquer que l'auditeur n'est pas totalement passif dans la mesure où il intervient activement lors des phases de discrimination et de segmentation puis lors de la phase d'interprétation car c'est lui qui attribue un sens aux formes. Cependant, selon ce modèle, tout signifiant non discriminé laisse un « vide » de sens, ce qui devrait rendre difficile, voire impossible dans certains cas, la compréhension du message. Ce constat est en contradiction avec les résultats de nombreuses recherches empiriques qui ont montré, par exemple, que des auditeurs sont parfaitement capables de restituer le sens d'un message même si 47% des mots qui le composent sont inintelligibles ou si certains sons sont remplacés par des bruits²¹⁶.

Par conséquent, le modèle onomasiologique semble être plus performant pour rendre compte des processus de compréhension de l'oral et des connaissances grâce auxquelles l'auditeur effectue les opérations fondamentales de prévision et de vérification.

« Dans ce modèle, en définitive, la place accordée au message et à ses formes de surface (signifiants) est secondaire, priorité étant donnée à l'opération créative de reconstruction de la signification du message par l'auditeur ; ceci permet de trouver une explication non seulement aux phénomènes particuliers relevés par les expérimentations psycholinguistiques mais également au fait, d'observation courante, que l'on puisse comprendre, jusqu'à un certain point, des messages bruités, [...] au fait que l'on soit parfois certain d'avoir entendu quelque un

²¹⁴ Dans cette partie de l'introduction, nous nous inspirons étroitement de l'article de Gremmo et Holec : « la compréhension orale : un processus et un comportement » publié dans l'ouvrage coordonné par Gaonac'h (1990). On trouve une référence à ces deux modèles dans les documents d'accompagnement des programmes de troisième (1999, p. 145).

²¹⁵ Dans les ouvrages traitant de la didactique de l'anglais, il est fréquemment fait référence à ces démarches en utilisant les expressions anglaises « bottom-up processing » et « top-down processing ».

²¹⁶ Cf. les recherches, cités par Gremmo et Holec (1990), de Pollack et Picket (1964) et Warren (1970).

dire quelque chose qu'il n'a pas dit ou que l'on sache ce qu'il veut dire avant qu'il n'ait fini de le dire, etc.... D'autre part, le processus de prévision - vérification a pour corollaire qu'il n'y a pas circulation de la signification du message du texte à l'auditeur, mais que cette signification se construit par une *interaction entre l'information apportée par l'auditeur et l'information donnée par le texte.* » (Gremmo & Holec, p. 33)

Pour résumer, ce modèle met en évidence que les connaissances nécessaires à la compréhension ne sont pas uniquement linguistiques mais sont prioritairement des connaissances d'ordre général : des connaissances sociolinguistiques sur la situation de communication, des connaissances socio-psychologiques sur le producteur du message, des connaissances discursives sur le type de discours concerné, des connaissances référentielles sur la thématique invoquée et, enfin, des connaissances culturelles sur la communauté à laquelle appartient le producteur du message.

« C'est le récepteur qui fait appel à ses connaissances de la langue pour découper la suite ininterrompue de sons en mots, autrement dit en unités de sens. Il *travaille* ensuite ces unités syntaxiques et lexicales, les interprète en fonction de la situation, de son interlocuteur, et du monde en général. Comme en lecture, les connaissances extralinguistiques sont d'une importance primordiale. » (Julié, p. 72)

Bien évidemment l'élève qui apprend une langue étrangère se trouve dans une position d'auditeur spécifique. Il doit souvent se contenter d'une compréhension où ses hypothèses de sens ne pourront pas être vérifiées systématiquement par les indices formels. De ce fait, il devra apprendre à fonctionner dans des situations où sa compréhension n'est pas maximale et s'entraîner à établir des relations entre ses connaissances linguistiques et non linguistiques. Parmi ces dernières, les connaissances culturelles occupent une place privilégiée dans l'enseignement des langues étrangères puisqu'elles font partie intégrante de ses objectifs. De plus, elles sont indispensables à la compréhension de l'implicite culturel inhérent à la majorité des discours entre anglophones.

La dimension cognitive ne saurait constituer la seule référence utile pour la conception de situations de compréhension de l'oral en classe. En effet, une situation de compréhension de l'oral « c'est quelqu'un qui écoute quelque chose dans une situation donnée pour une bonne raison » (Ibid, p. 35). De cette affirmation, découlent trois conditions dont la prise en compte nous semble déterminante. Premièrement, l'auditeur ne se définit pas uniquement par le travail de cognition interactif qu'il fournit en situation de compréhension. Son état psychologique influe sur l'efficacité de son comportement d'écoute. Par conséquent, les conditions d'écoute dans lesquelles seront placés les élèves joueront un rôle important sur leur capacité à fournir le travail attendu. Deuxièmement, les conditions spatio-temporelles dans lesquelles se

déroulent la communication orale devront être élucidées, et ce d'autant plus que, lors de l'utilisation de documents audio, l'absence de la dimension non verbale visuelle du message rend la compréhension nettement plus difficile. Troisièmement, l'objectif de l'écoute devra être clairement indiqué.

« On n'écoute pas pour écouter mais pour atteindre un objectif, pour satisfaire un besoin extra communicatif (augmenter ses connaissances, guider son action, se faire plaisir...). Ainsi, on écouterait la radio, et à la radio le bulletin météorologique, pour savoir si l'on doit s'équiper d'un parapluie, par exemple. Cet objectif de compréhension, déterminé par l'auditeur, détermine à son tour la manière dont il va écouter le message²¹⁷. » (Ibid, p. 35)

L'ensemble de ces remarques fournit des axes d'observation utiles pour analyser la pratique des quatre professeurs observés. Nous retiendrons, entre autres, la façon dont les professeurs organisent l'étude du document sonore, soit les types d'activités mises en œuvre avant, pendant, puis après l'écoute²¹⁸.

Lors de l'analyse des activités de pré écoute, nous examinerons les techniques utilisées par le professeur pour mettre les élèves en position d'auditeurs engagés, soit en leur indiquant les objectifs précis de l'écoute, et pour leur faire découvrir la nature de la situation afin qu'ils activent certains schémas prévisionnels. Par ailleurs, nous étudierons si le professeur met ce temps de travail à profit pour réactiver ou introduire certains outils langagiers susceptibles d'aider à la compréhension.

Lors de la diffusion du document, nous analyserons les techniques auxquelles le professeur a recours pour diffuser le document, le nombre de diffusions et la façon dont l'écoute du document est fractionnée pouvant orienter considérablement la compréhension. De plus, nous observerons si le professeur centre le repérage des informations sur les éléments dénotatifs, soit prioritairement sur les paramètres factuels ou sur les éléments connotatifs, soit sur les informations contenues implicitement dans le document. Dans ce dernier cas, nous analyserons les stratégies qu'il utilise pour mettre en place, avec des élèves quasi débutants, ce travail interprétatif. Quoi qu'il en soit, il semble que seul un travail sur ces deux niveaux permette la mise en place d'un véritable processus de compréhension susceptible de garantir

²¹⁷ Ce constat a donné lieu à la définition de différents types d'écoute dont on trouve des définitions dans de nombreux ouvrages traitant de la didactique des langues étrangères. Ceux-ci sont, selon les auteurs, nommés « écoute globale, sélective ou détaillée » (Bailly, p. 33, Cossu, p. 80 et Gremmo & Holec, p. 35), ou « skimming auditif, focussed listening (scanning), écoute intensive, écoute globale » (Julié, p. 71). Pour notre part, nous faisons référence à cette catégorisation sans entrer dans un degré de technicité qui nous semble superfétatoire par rapport au type d'analyse que nous menons.

²¹⁸ Les ouvrages traitant de la didactique des langues étrangères fournissent aux professeurs de nombreuses pistes et conseils concernant les activités pré ou post écoute et la nature du travail à mettre en place pendant la diffusion du document. Par conséquent, il est fort probable que certaines des activités mises en œuvre par les professeurs observés s'en inspirent.

l'accès au sens qui ne saurait se limiter à un simple repérage de mots ou d'énoncés préalablement enseignés.

« We do not simply take language in like a tape-recorder, but interpret what we hear according to our purpose in listening and our background knowledge. *We then store the meaning(s) of the message rather than the forms in which these are encoded.* The actual grammatical structures themselves are often rapidly lost. Conversely, being able to remember the actual words of a spoken message does not necessarily mean that the message itself has been comprehended²¹⁹. » (Cité par Julié, p. 75)

A l'occasion de cette analyse, nous examinerons également si le professeur utilise des documents annexes soit pour définir la situation, soit pour aider les élèves à garder une trace des informations recueillies. En effet, la mise à disposition des élèves de grilles d'écoute²²⁰, actuellement assez répandues dans les classes, modifie la situation de compréhension et rend généralement plus aisée les tâches de compréhension. De ce fait, il nous apparaît important d'étudier avec attention les effets que ces documents peuvent avoir sur la pratique des connaissances par les élèves.

Enfin, nous observerons la façon dont le professeur organise la vérification des informations recueillies par les élèves. Dans le cadre de cette vérification, nous étudierons également si le professeur amène les élèves à réfléchir aux stratégies de compréhension qu'ils ont utilisées pour mener le travail à bien. En effet, comme l'écrivent Gremmo et Holec (1990, p. 36), « pour un non natif, le processus de vérification sera double : il devra certes vérifier sa compréhension, mais il devra aussi évaluer la procédure de compréhension qu'il a choisie. Ainsi la vérification sera rendue plus consciente, d'autant plus qu'elle fait elle-même partie des stratégies de compensation. »

²¹⁹ C'est nous qui soulignons.

²²⁰ « Les grilles d'écoute : très utilisées actuellement, mais veillant à éviter de devenir mécaniques et « passe-partout », ces grilles, en général écrites, constituent un dispositif intrinsèquement didactique d'aide à la compréhension. On remarque en effet, par contraste avec une situation d'écoute en milieu naturel (qui s'effectue « sans filet »), que ces grilles « trichent », dans la mesure où elles doublent l'écoute d'un contenu de lecture facilitateur... Pour cette raison entre autres, certains enseignants se méfient de telles grilles, surtout lorsqu'elles sont toutes faites, par le manuel ou même par l'enseignant, préférant faire élaborer par les élèves les leurs propres ; d'autres s'en passent complètement ; la plupart les juge cependant très utiles. » (Bailly, p. 34)

2 - Etudes d'un document sonore : Etude de PE1

2.1- Contextualisation de la pratique

2.1.1 - L'étude de documents sonores dans la pratique de PE1

Lors de la séquence qu'elle met en œuvre, PE1 fait travailler les élèves six fois à partir de documents sonores. Sachant que cette séquence se compose de cinq séances, on peut donc faire observer que PE1 utilise un grand nombre de documents sonores différents et que le travail, qui vise le développement des compétences spécifiques au domaine de la compréhension de l'oral, occupe une place importante dans sa pratique. D'ailleurs, à cet égard, PE1 déclare lors de l'entretien ante séquence que, pour elle, la phase d'écoute est déterminante et que la priorité qu'elle lui accorde reflète une des principales évolutions de sa pratique.

« Par contre, il y a aussi autre chose sur lequel heu.... que moi j'estime importante. Je sais que mon avis n'est pas partagé par tout monde, mais, bon, c'est mon avis a moi. [...] C'est la phase d'écoute dans un apprentissage. [...] Je pense que la phase d'écoute doit être relativement importante, c'est-à-dire que les enfants doivent être d'abord, comment dire, heu... exposés à la langue, l'entendre, identifier, avant de commencer à parler. Et je pense aussi que l'exposition doit être tout à fait progressive, c'est-à-dire pas exposés à trop de choses en même temps, enfin heu... [...] Voilà. Donc, je crois qu'il vaut mieux passer du temps quand même à les faire écouter, à les exposer, et puis après ils sont d'autant plus à l'aise pour s'exprimer, quoi.²²¹ »

2.1.2 - Description générale des documents sonores étudiés par PE1

Les activités liées à l'étude d'un document sonore constituent une sorte de fil rouge qui représente une des principales caractéristiques de la séquence de PE1. Ainsi, les activités mises en œuvre à partir d'un document sonore se répartissent comme suit : deux dans la séance 1, trois dans la séance 2, deux dans la séance 4 et une dans la séance 5. La majorité des documents sonores utilisés par PE1 sont en relation étroite avec le principal objectif fonctionnel de la séquence qui vise à apprendre aux élèves à décrire le visage d'une personne. Cependant, l'utilisation de documents sonores variés est également l'occasion pour PE1 de diversifier les contenus langagiers abordés dans la séquence et de mettre les connaissances nouvelles en relation avec des connaissances plus anciennes.

Les six documents sonores retenus par PE1 sont pour quatre d'entre eux extraits de trois méthodes de langue différente : « Lollipop - The Jellybeans and the incredible

²²¹ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 52-66, p. 68.

machine²²² », « Fanfare²²³ » et « I Spy ²²⁴ ». Quant aux deux autres, ils ont la particularité d'avoir été élaborés par le professeur lui-même à l'aide d'une élève anglophone de la classe²²⁵. Le tableau qui suit vise à présenter synthétiquement les documents sonores et les activités auxquelles ils servent d'appui.

	S1		S2			S4		S5
Nature du document	Manuel «Lollipop The jellybeans» CM1 Unit 3 Lesson 2 n° 30 (4 questions ouvertes et les réponses associées)	Manuel «Fanfare» Unit 6 p. 22 1 ^{ère} strophe Chant scandé (chant composé de 2 strophes de 4 lignes chacune)	Manuel «Fanfare» Unit 6 p. 22 1 ^{ère} strophe Chant scandé (chant composé de 2 strophes de 4 lignes chacune)	Document fabriqué par le professeur avec l'aide d'une élève anglophone (3 énoncés longs contenant 3 informations différentes)	Manuel «Fanfare» Unit 6 Progress book p. 22 Activity 2 (3 petits paragraphe s)	Document fabriqué par le professeur avec l'aide d'une élève anglophone (6 questions ouvertes et fermées)	Manuel « I Spy » Niveau 1 Unit 7 lesson 2 Story Time « Billy and the monster» (histoire dialoguée de 7 petits paragraphe s)	Manuel « I Spy » Niveau 1 Unit 7, lesson 2 Story Time « Billy and the monster» (histoire dialoguée de 7 petits paragraphe s)
Fonctions langagières	Parler de son état général	Donner des ordres Verbes de mouvement et parties du corps	Donner des ordres Verbes de mouvement et parties du corps	Décrire le visage d'un personnage	Décrire le visage d'un personnage	Demander une information	Localiser une personne	Décrire le visage d'un personnage Localiser une personne
Type d'activités	Répéter et mémoriser des énoncés enregistrés	Répéter et mémoriser des énoncés enregistrés	Répéter et mémoriser des énoncés enregistrés	Identifier un monstre à partir de la description de son visage	Identifier un personnage à partir de la description de son visage	Repérer l'intonation de 6 phrases interrogatives	Repérer dans quelle pièce se trouve un personnage selon les jours de la semaine	Repérer le nombre et la couleur de 6 parties du visage Comprendre une histoire Répéter et restituer des énoncés oraux
Début	03 min 15	50 min 35	05 min 05	06 min 40	58 min 50	33 min 45	41 min 00	10 min 00
Fin	07 min 25	55 min 05	06 min 40	15 min 00	61 min 45	41 min 00	54 min 30	49 min 30
Durée	04 min 10	05 min 30	01 min 35	08 min 20	01 min 55	07 min 15	13 min 30	39 min 30

Quand on observe le tableau ci-dessus, on note, tout d'abord, que certains documents sonores sont utilisés plusieurs fois. Ainsi, le chant scandé introduit à la fin de la séance 1 est repris au début de la séance 2 lors de la phase de travail consacrée à la réactivation des connaissances travaillées au préalable. Il faut signaler à cette occasion que ce chant est également retravaillé à la fin de la séance 2, puis lors des séances 3 et 5. Cependant, lors de ces séances, PE1 n'a pas recours au document sonore pour faire pratiquer le chant mais produit, elle-même, le modèle. Par ailleurs, on remarque également que l'histoire sert d'appui à la mise en œuvre

²²² « Lollipop – The jellybeans and the incredible machine », CM1-CM2, (2000), Nathan.

²²³ « Fanfare – Class book », (1993), Oxford University Press.

²²⁴ « I Spy », Niveau 1, (1996), Oxford University Press.

²²⁵ Cette élève, qui fait partie de la classe CM2 dans laquelle PE1 assure l'enseignement de l'anglais, participe aux séances de langue dispensées en allemand qui se déroulent parallèlement aux séances d'anglais.

d'activités dans les séances 4 et 5. En effet, ce document étant assez conséquent, PE1 choisit de faire repérer une première partie des informations lors de la séance 4 pour pouvoir centrer le travail de la séance 5 sur les contenus en relation avec ceux visés dans la séquence.

Deuxièmement, on observe que les documents sonores utilisés par PE1 couvrent un éventail de types de documents assez large puisqu'on trouve parmi ceux-ci des questions associées ou non à des réponses (séances 1 et 4), un chant (séances 1 et 2), des énoncés isolés (séance 2), une succession de petits paragraphes (séance 2) et, enfin, une histoire complète (séances 4 et 5).

Sur l'ensemble des documents, deux sont en relation étroite avec les contenus de la séquence puisqu'ils sont tous les deux l'occasion de mobiliser les outils langagiers nécessaires à la description du visage d'une personne. Bien que ces deux documents semblent, à première vue, pratiquement identiques, on observe, quand on examine les contenus linguistiques qu'ils mettent en jeu, que le premier reprend l'expression verbale « have got » à la troisième personne du singulier à la forme affirmative « it has got » alors que le deuxième intègre cette même expression, cette fois, à la première personne du singulier à la forme affirmative « I've got ». Le chant scandé et l'histoire abordent, quant à eux, des contenus beaucoup plus variés. Ils sont l'occasion de mettre les connaissances nouvelles en réseau avec des connaissances travaillées préalablement par les élèves. Ainsi, les items lexicaux correspondant aux parties du corps abordés lors du chant scandé ne se limitent pas à ceux qui servent à décrire le visage d'une personne mais intègrent un mot tel que « toes / doigts de pied » et, surtout, un éventail important de verbes de mouvement « touch, wiggle, tap, open, close, wink, wave ».

Quant aux deux documents constitués essentiellement de questions, leurs contenus linguistiques sont complètement différents de ceux dont l'apprentissage est visé par la séquence. En effet, l'objectif de leur utilisation est prioritairement de fournir aux élèves des modèles phonologiques et de leur faire travailler, notamment pour le deuxième, leurs compétences de discrimination auditive. De la même manière, on note que la moitié des documents est l'occasion de faire répéter et mémoriser aux élèves des énoncés produits dans une langue étrangère authentique et donc de développer leurs compétences phonologiques dans le domaine de la compréhension et de l'expression orales. Pour le reste des documents, on constate qu'ils servent uniquement d'appui à des activités de repérage et de compréhension de l'oral.

Enfin, quand on examine les moments où sont mis en œuvre les documents sonores, on remarque que les quatre premiers sont utilisés par PE1 en début ou en fin de séances alors que les deux derniers font, eux, l'objet d'un travail qui se déroule au cœur des séances. On note

d'ailleurs que les activités mises en œuvre à partir de l'histoire couvrent des temps de séances non négligeables, pour ne pas dire importants. D'autre part, on remarque que la durée des activités mises en œuvre à partir de certains documents est extrêmement brève (séance 2 : 1 minute 35 et 1 minute 55). Ainsi, PE1 n'hésite pas à avoir recours à du matériel audio, qui implique certaines manipulations, même lorsque le travail ne dure pas plus de deux minutes. Ceci montre que l'utilisation de documents sonores et du matériel qu'elle nécessite fait réellement partie de la pratique de PE1, comme le confirme également le fait que certaines activités mises en œuvre à partir de ces documents se succèdent parfois au sein de la même séance. C'est ainsi le cas des deux premiers documents de la séance 2 et des deux documents utilisés lors de la séance 3.

2.1.3 - Description du document sonore retenu

La phase retenue pour l'analyse correspond au travail mené par PE1 dans la séance 5 sur le dernier document qui est, sans conteste, le document le plus complexe de la séquence et celui qui se rapproche le plus d'une situation authentique de compréhension de l'oral. En effet, l'écoute d'histoires radiophoniques ou enregistrées fait partie des expériences que tout un chacun a pu rencontrer. Il est donc vraisemblable que certains élèves aient également pu en faire l'expérience.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, le document sonore utilisé par PE1 fait partie d'une méthode de langue « I Spy » à laquelle PE1 a recours assez régulièrement. Dans cette méthode, les outils mis à la disposition du professeur et des élèves en relation avec l'histoire « Billy and the monster » sont relativement nombreux. Ils se composent de :

- l'enregistrement sonore de l'histoire dont le script figure dans le guide pédagogique,
- 12 flashcards qui servent à illustrer les contenus de cette histoire,
- une illustration de la couverture du livre et de 6 visages de monstres inclus dans le manuel à destination des élèves
- deux activités à réaliser dans le cahier d'activités qui accompagne la méthode.

Parmi tous ces outils, PE1 n'en retient que deux, l'enregistrement de l'histoire et les flashcards, qu'elle choisit de compléter d'une fiche de travail élaborée par ses soins car elle estime que les élèves ont besoin d'outils pour aborder l'étude d'un document sonore.

« Mais, bon, ils n'ont pas tellement d'outils à part les images, et heu, je me suis posée beaucoup de questions par rapport à cette façon d'aborder les choses, donc, en fait, maintenant je préfère toujours leur donner des outils. [...] Et puis après, ben, ils peuvent vraiment appréhender l'histoire et rentrer dedans, je pense que c'est nécessaire pour aborder la compréhension. ²²⁶ »

²²⁶ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 312, 314, p. 117.

Le document sonore raconte l’histoire d’un petit garçon qui, chaque jour, dit à sa mère qu’il y a un monstre dans la maison. Cette histoire est une création des concepteurs de la méthode.

Le tableau ci-dessous présente le texte qui correspond à l’enregistrement et les flashcards telles que leur utilisation est prévue dans la méthode. Les numéros de paragraphes ont été ajoutés afin de faciliter les renvois au texte lors de l’analyse.

Numéros de paragraphes	Texte de l’enregistrement	Flashcards
1	Listen to the story <i>Billy and the monster</i> This is Billy. This is Billy’s house. This is Billy’s Mum. This is Billy’s story	Flashcard 1 Flashcard 2 Flashcard 3 Flashcard 4 Flashcard 5
2	On Monday Billy said, “Mum, Mum. There’s a monster in the bathroom. It’s got long hair. Long pink hair.” “What colour ? » said his Mum. “Pink,” said Billy. “Don’t be silly, Billy,” said his Mum.	Flashcard 6
3	On Tuesday Billy said, “Mum, Mum. There’s a monster in my bedroom. It’s got ten eyes. Ten small red eyes.” “What colour ? » said his Mum. “Red,” said Billy. “Don’t be silly, Billy,” said his Mum.	Flashcard 7
4	On Wednesday Billy said, “Mum, Mum. There’s a monster in the kitchen. It’s got two noses. Two big purple noses.” “What colour ? » said his Mum. “Purple,” said Billy. “Don’t be silly, Billy,” said his Mum.	Flashcard 8
5	On Thursday Billy said, “Mum, Mum. There’s a monster in the garden. It’s got four ears. Four big yellow ears.” “What colour ? » said his Mum. “Yellow,” said Billy. “Don’t be silly, Billy,” said his Mum.	Flashcard 9
6	On Friday Billy said, “Mum, Mum. There’s a monster in the living-room. It’s got an orange mouth. A big orange mouth”	Flashcard 10

7	<p>“What colour ? » said his Mum. “Orange,” said Billy. “Don’t be silly, Billy,” said his Mum.</p> <p>On Saturday Billy said, “Mum, Mum. There’s a monster in the dining-room. It’s got three teeth. Three big green teeth.” “How many? » said his Mum. “Three,” said Billy. “Don’t be silly, Billy,” said his Mum, “it’s got twelve teeth.”</p>	<p>Flashcard 11</p> <p>Flashcard 12</p>
---	--	---

Comme nous pouvons le voir grâce à la transcription de l'enregistrement, l'histoire se compose de sept paragraphes dont six suivent la même structure narrative et syntaxique. Le premier sert à présenter les protagonistes de l'histoire et la maison dans laquelle se déroule la scène. Les six paragraphes suivants, qui correspondent à six jours de la semaine, du lundi au samedi, sont constitués essentiellement des échanges entre Billy et sa mère à propos du monstre, échanges qui sont rapportés par un narrateur.

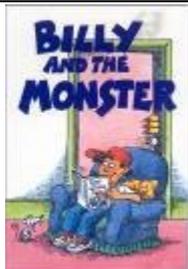
Chaque jour, Billy dit à sa mère qu'il y a un monstre dans une des pièces de la maison et lui décrit une des parties du visage de ce monstre. Dans les paragraphes 2 à 6, la mère de Billy réagit en lui demandant systématiquement de lui repréciser la couleur, « what colour ? », de cette partie du visage. Une fois ceci fait, elle conclut en disant à son fils qu'il raconte des bêtises.

Le paragraphe 7 reprend la structure des paragraphes précédents mais la précision demandée par la mère ne concerne pas cette fois la couleur de la partie du visage mais le nombre « how many ? ». Cette rupture dans la narration introduit un effet de surprise puisque l'auditeur s'attend à une question sur la couleur. De plus, cette surprise est renforcée par la dernière intervention de la mère de Billy qui, après lui avoir dit une nouvelle fois qu'il raconte des bêtises, clôt son propos en ajoutant que le monstre n'a pas trois mais douze dents. Cette chute qui repose sur un changement radical de l'attitude de la mère de Billy à l'égard des propos qu'il tient constitue un ressort humoristique sur lequel l'histoire se termine.

L'écoute de l'enregistrement fait apparaître que l'ensemble du document est très audible ; aucun bruitage ne vient se superposer à la voie du narrateur qui, jouant tous les personnages, adopte des tons de voix et des débits différents selon les rôles qu'il assume. Ainsi, on observe que les énoncés qui constituent le premier paragraphe sont lus assez lentement, d'une voix feutrée, et qu'ils sont séparés par des temps de pauses qui permettent au professeur de présenter les flashcards qui servent à illustrer la situation. Ensuite, dans les paragraphes 2 à 7, le narrateur traduit l'affolement de Billy en adoptant un rythme plus rapide lorsqu'il rapporte

les paroles de ce dernier. Ceci a l'avantage de distinguer les énoncés produits par Billy de ceux produits par sa mère mais rend la compréhension de son énoncé le plus long (ex: « Mum, Mum, there's a monster in the bathroom ») plus difficile.

Sur les douze flashcards proposées dans la méthode, PE1 n'utilise que celles qui servent à définir la situation, soit celles qui correspondent au premier paragraphe (« Flashcard » 2 à 5). Le fait que PE1 ait décidé de faire travailler aux élèves leurs compétences à repérer et comprendre des informations précises dans un texte plus complexe la conduit à ne pas utiliser les sept autres « flashcards ». En effet, sur celles-ci figurent des représentations des pièces de la maison et du monstre qui rendent caduque la compréhension de certains éléments-clés de l'histoire. Le tableau ci-dessous présente les cinq premières « flashcards » ainsi que la sixième, soit celle qui sert à illustrer le paragraphe 2. Cette dernière permet de montrer la façon dont sont conçues les « flashcards » 6 à 12 ; elle met en évidence le fait que les illustrations permettent aux élèves de voir le visage du monstre, ce qui, par exemple, a pour effet de rendre inutile la compréhension des adjectifs de couleur.

Flashcard 1	Flashcard 2	Flashcard 3	Flashcard 4	Flashcard 5	Flashcard 6
					
Billy, assis dans un fauteuil en train de lire avec, en gros, le titre de l'histoire « Billy and the Monster »	Billy	Une maison avec un jardinet devant	La mère de Billy	Billy assis dans un fauteuil en train de lire	Billy et sa mère dans le salon avec, en arrière-plan, une bulle qui sort de la tête de Billy dans laquelle on voit un monstre dans une baignoire.

Le dernier document utilisé par PE1 est un tableau à double entrée qui sert aux élèves à noter les informations qu'ils ont repérées. Ce tableau est organisé de manière identique à celui utilisé lors du premier travail sur le document sonore. Il figure sur la même fiche de travail.

<i>Tableau utilisé lors de la séance 4</i> ²²⁷						
	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday
The living-room						
The bedroom						
The garden						
The kitchen						
The dining-room						
The bathroom						
<i>Tableau utilisé lors de la séance 5</i> ²²⁸						
L : long Sh : short B : big Sm : small						
	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday
eyes						
hair						
mouth						
ears						
teeth						
nose						

Les tableaux ci-dessus mettent clairement en évidence les contenus langagiers visés par les activités mises en œuvre dans les séances 4 et 5. Ils illustrent le fait que PE1 aborde les documents sonores plus complexes de façon progressive afin que les élèves n'aient pas trop d'informations à collecter en même temps et soient dans des conditions favorables à l'apprentissage des connaissances nouvelles.

« enfin mon véritable objectif c'était cet exercice de compréhension de le faire de façon très graduelle, c'est-à-dire dans un 1^{er} temps je ne recherche qu'une information et, dans un 2^{ème} temps, j'en recherche deux, tu vois ? [...] Sachant que, comme ils auront déjà eu 2 écoutes, ils vont quand même déjà avoir engrangé des informations sur la couleur et le nombre. ²²⁹ »

« Non, non, voilà. Puisque, bon, c'était pas l'essentiel pour moi, ça, ben, les pièces de la maison, pour moi, l'essentiel c'était la description du monstre, donc pour éviter que, ben, qu'il y ait des parasites, on va dire, qui font que les élèves <... ?> etc., donc j'ai préféré faire les

²²⁷ Remarque ajoutée par le chercheur.

²²⁸ Idem note précédente.

²²⁹ Cf. annexes, entretien post séquence, TP 312 et 314, p. 92.

pièces d'abord. [...] Oui, ils avaient vu ça en CM1 et, comme je n'avais pas envie non plus effectivement de passer du temps à travailler ce vocabulaire là donc j'ai préféré le faire dans une 1^{ère} séance ce qui leur a permis aussi de repérer le nom de la fiche. C'est pour éviter qu'il y ait trop de, ben, de parasites.²³⁰ »

Par ailleurs, on note que PE1 a recours à la forme écrite des mots qui désignent les pièces de la maison et les parties du visage et qu'elle propose, au-dessus du deuxième tableau, une sorte de codage afin de faciliter la prise de notes par les élèves. Ainsi, les adjectifs de taille potentiellement contenus dans le document sonore sont indiqués en haut du deuxième tableau avec, pour chacun d'entre eux, une ou deux lettres à utiliser lors de la prise de notes. On observe d'ailleurs, ici, qu'un intrus figure dans la liste des adjectifs de taille proposés aux élèves puisque l'adjectif « short » ne fait pas partie des contenus utilisés dans le document sonore. Cette utilisation de l'écrit s'explique par le fait que ce travail se situe en fin de séquence ; elle correspond à un choix didactique de PE1.

« Ben, c'est-à-dire que je pense que c'est vrai qu'on travaillait pas beaucoup l'oral, hein, et c'est vrai que, moi, je m'aperçois qu'il y a des élèves qui sont bons à l'oral mais ça peut jamais être parfait parce que il y a des choses qu'ils entendent pas ou parce que il y a des mots, peut-être, dont ils ne saisissent pas, en fait, la fonction ou tu vois ou le.... Et pour certains élèves, je veux dire, passer après par la forme écrite ça leur permet, en fait, de se rendre compte, de comprendre, d'analyser, en fait, la fonction de chaque mot et de... parce qu'il y en a qui ont besoin de ça aussi, hein, pour pouvoir parler et pour pouvoir s'exprimer heu il faut savoir que on utilise tant de mots et que à quoi correspond à chaque mot, quoi.[...] Je pense que c'est, même si l'oral est, effectivement, prépondérant, que c'est toujours l'oral qu'on va d'abord travailler en premier, et, bon, je veux dire que ça se voit, on parle, parle, parle mais, à un moment, je trouve que pour être efficace, eh bien, quand même, l'écrit est nécessaire.²³¹ »

Enfin, on remarque que le travail de prise de notes demandé aux élèves est également progressif. Pour renseigner le premier tableau, les élèves n'ont qu'à cocher la case qui correspond à la pièce dans laquelle se trouve le monstre selon les jours de la semaine alors que, pour le deuxième, on peut penser qu'ils devront noter, dans la case correspondant à la partie du visage concernée, un chiffre, une couleur et un code correspondant à l'adjectif de taille.

2.2- Éléments d'analyse épistémique

Avant d'examiner en détail la façon dont PE1 organise concrètement l'étude du document sonore, nous allons procéder à une analyse épistémique de la situation choisie. Dans le cadre de cette analyse, nous étudierons plus particulièrement les connaissances visées et la nature des compétences en jeu, puis, nous ferons des conjectures quant aux possibilités d'action du

²³⁰ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 320, 322, pp. 117-118.

²³¹ Cf. annexes, complément à l'entretien d'auto-analyse, TP 375, p. 132 et TP 391, p. 133.

professeur.

2.2.1 - *Les connaissances visées*

L'étude des contenus linguistiques en jeu dans le document sonore montre qu'ils couvrent un éventail assez large. Cependant, avant d'entrer plus finement dans l'analyse de ces contenus, il semble important d'examiner les effets que pourrait avoir l'utilisation fréquente du verbe « say » sur la compréhension du document sonore par les élèves. En effet, la structure syntaxique qui sert à rapporter les propos des deux principaux protagonistes « Billy said / said his Mum » est utilisée pas moins de 24 fois par le narrateur et représente donc un des éléments itératifs importants de ce document. Toutefois, il est très probable que les élèves ne parviendront pas à identifier précisément le verbe « say » car sa forme sonore au prétérit /sed/ et la place qu'il occupe dans l'énoncé le rendent peu perceptible. Cependant, on peut considérer que la compréhension précise de ce terme n'est pas nécessaire. Seul le repérage du prénom « Billy » et des mots qui désignent sa mère « his Mum » est indispensable à la compréhension du déroulement de l'histoire. Sachant que ces derniers font l'objet d'une présentation spécifique dans le premier paragraphe, ils devraient être compris assez facilement par les élèves. De plus, l'analyse de la pratique effective se centrant sur la seconde utilisation de ce document par PE1, nous pouvons faire l'hypothèse que les élèves n'auront aucune difficulté à les repérer. Pour le reste, on dénombre cinq fonctions langagières différentes et une variété assez importante d'items lexicaux et d'éléments syntaxiques. Ainsi, les fonctions langagières en jeu sont les suivantes :

présenter quelqu'un ou quelque chose : *This is Billy / This is Billy's house*
 situer dans le temps : *on Monday*,
 localiser quelqu'un : *There's a monster in the kitchen*,
 décrire quelqu'un : *It's got two noses. Two big purple noses*,
 exprimer une opinion : *Don't be silly, Billy*.

Parmi les outils linguistiques qui permettent d'exprimer ces fonctions langagières, se trouvent des connaissances plus anciennes ainsi qu'une partie des connaissances qui ont été introduites lors de la séquence observée. La comparaison entre le nombre d'éléments syntaxiques et d'items lexicaux qui pourraient faire l'objet d'une réactivation lors de la pratique effective et celui qui constitue les connaissances visées par la séquence montre que ces derniers sont nettement moins importants. Ainsi, les six éléments syntaxiques « this is / there's / it's got / don't be / what colour / how many » font partie des connaissances travaillées préalablement par les élèves. De la même manière, l'observation du tableau ci-dessous met en évidence que le travail sur ce document va être l'occasion de réactiver un grand nombre de connaissances anciennes dans le domaine lexical.

Champs lexicaux	Items	Nombre total
La famille	Mum	1
La maison	house, bathroom, bedroom, kitchen, garden, living-room, dining-room	7
Les parties du visage	hair, eyes, noses, ears, mouth, teeth	6
Les nombres	ten, two, four, three, twelve	5
Les jours de la semaine	Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday	6
Les couleurs	pink, red, purple, yellow, orange, green	6
Les adjectifs de taille	long, small, big	3
Les opinions	silly	1
Les contes et légendes	monster, story	2
Total général		37

Ainsi, sur les 37 items lexicaux, 28, soit 76%, font partie des connaissances acquises préalablement par les élèves. Seules les six parties du visage correspondent à des apprentissages visés par la séquence, auxquelles on peut ajouter les trois mots « silly, monster, story » qui seront probablement introduits à l'occasion de ce travail.

2.2.2 - *La nature des compétences en jeu*

La connaissance que nous avons de la fiche de travail qui sera mise à la disposition des élèves nous permet de mieux cerner les compétences de compréhension de l'oral qui vont être travaillées en relation avec le document sonore. Ainsi, la fiche de travail mettant clairement en évidence les attentes du professeur quant aux informations à recueillir, nous pouvons en conclure qu'ils vont devoir effectuer un travail de compréhension détaillée. En effet, nous savons qu'ils vont devoir reconnaître, en associant la forme graphique des mots à leur forme sonore, les jours de la semaine, les parties du visage ainsi que les adjectifs de taille.

Par ailleurs, la façon dont est organisé le tableau permet de faire l'hypothèse que les élèves vont devoir également repérer, pour chaque partie du visage, sa couleur et son nombre. Sachant que le rythme adopté par le narrateur lorsqu'il rapporte les paroles de Billy est assez soutenu, on peut penser que ce repérage ne sera pas facile à effectuer d'emblée. Toutefois, la structure itérative des paragraphes et les nombreuses reprises seront une aide substantielle à la compréhension. Ainsi, on note que seules ont besoin d'être repérées les variations de l'énoncé qui décrivent le visage du monstre car la reprise systématique de l'expression verbale « it's got » rend sa compréhension inutile. En revanche, le repérage des parties du visage, des couleurs et des nombres qui font partie des éléments-clés ne devrait pas poser de difficulté aux élèves car ils sont systématiquement répétés deux fois (ex : « It's got two noses. Two big purple noses. What colour ? Purple). De plus, le fait que les couleurs et certains nombres

soient parfois utilisés seuls a pour effet de les mettre nettement en relief au sein de chaque paragraphe.

Le fait que les élèves aient à reconnaître et repérer des mots précis va les amener à effectuer des opérations de segmentation en prenant appui sur leurs capacités de discrimination auditive et sur la connaissance qu'ils ont du système morpho-syntaxique. A cette occasion, on note que le jeu de sons constitué par la succession de /i/ tendus et relâchés dans les mots « three / green / teeth » et « big » dans l'énoncé « it's got three teeth. Three big green teeth » risque de constituer un obstacle à la segmentation de cet énoncé.

Il est ensuite difficile de savoir précisément quel autre type de compétences de compréhension de l'oral les élèves vont devoir mobiliser. En effet, si PE1 veut faire accéder les élèves à un niveau de compréhension plus approfondie, ils devront alors mettre en œuvre leurs compétences à interpréter des informations contenues implicitement dans le document sonore. Ainsi, ils devront déduire des sentiments ou des opinions en prenant appui sur des phénomènes intonatifs et accentuels. En effet, il leur faudra interpréter le rythme adopté par le narrateur pour comprendre que Billy a peur et que sa mère pense qu'il raconte des bêtises.

Par ailleurs, pour comprendre la chute de l'histoire, ils devront mettre le dernier énoncé « it's got twelve teeth » en relation avec l'ensemble des contenus précédents, ce qui nécessite un bon niveau de compréhension. Si PE1 avait utilisé les flashcards 6 à 12, les élèves auraient pu observer que le monstre apparaît tout le temps au second plan, en haut de l'image, dans une bulle qui représente les pensées de Billy alors que, dans la dernière, Billy et sa mère entourent le monstre qui est attablé avec eux dans la salle à manger. Ce rapprochement visible sur la « flashcard » aurait, en effet, pu les aider à comprendre le changement d'attitude de la mère de Billy. Sans ce soutien, on peut penser que les élèves auront difficilement accès à cette dernière touche d'humour et au genre même de l'histoire. Par conséquent, si le professeur souhaite faire accéder les élèves à ce niveau de compréhension, il est fort prévisible qu'elle devra leur apporter une aide.

Enfin, il est également peu probable que les élèves comprendront l'implicite culturel que contient l'énoncé « don't be silly, Billy ». Comme l'indiquent les auteurs dans le guide pédagogique, l'expression « Silly Billy » est une expression très drôle qui s'utilise en anglais pour décrire affectueusement quelqu'un d'un peu simple ou qui a fait une bêtise. Une fois encore, il semble évident que le professeur devra donner cette information aux élèves, probablement en français, si elle veut qu'ils prennent la pleine mesure de ce que cette expression signifie.

Au niveau des compétences d'expression orales que les élèves devront mobiliser lors de la

mise en commun des informations qu'ils auront réussi à recueillir, il semble qu'ils devront essentiellement prendre appui sur leurs connaissances syntaxiques et phonologiques pour effectuer cette restitution. En effet, cette dernière se faisant à partir de mots-clés pris en notes, les élèves devront les agencer de façon à restituer ces informations en respectant les règles qui régissent l'organisation syntaxique des énoncés en anglais et, notamment, celles qui concernent l'ordre des adjectifs épithètes²³² « two big purple noses ». Par ailleurs, ils devront prendre appui sur leur mémoire des formes sonores des mots pour les restituer de façon correcte sans se laisser influencer par la manière dont ils sont écrits.

2.2.3 - *Les possibilités d'action du professeur*

Nous savons que PE1 dispose de deux documents supplémentaires pour mener l'étude du document sonore : les flashcards de 1 à 5 et le tableau sur lequel les élèves doivent noter les informations à collecter. De plus, nous savons qu'elle a déjà effectué un premier travail sur ce document qui a porté sur la localisation du monstre selon les jours de la semaine. Par conséquent, le fait que les élèves aient déjà entendu plusieurs fois le document sonore aura, bien évidemment, des effets sur la manière dont PE1 va conduire cette deuxième phase du travail. Par ailleurs, sachant qu'elle a collecté les fiches de travail à la fin de la séance 4, il lui faudra les redistribuer aux élèves pour qu'ils puissent compléter le deuxième tableau. Par conséquent, on peut penser que PE1 commencera le travail par un temps de rappel au cours duquel elle prendra appui sur les informations notées par les élèves dans le premier tableau et, vraisemblablement, sur les flashcards déjà utilisées lors de la séance 4.

Ensuite, se pose la question de la pertinence de procéder à une diffusion intégrale du document. Sachant qu'il est assez long et que les élèves l'ont déjà entendu plusieurs fois, il est probable que PE1 choisira de le diffuser directement en effectuant des pauses. Ces dernières seront alors mises à profit par les élèves pour noter les informations qu'ils ont repérées en relation avec les parties du visage du monstre. Vu la structure du document, il est fortement prévisible que PE1 diffusera le document paragraphe par paragraphe.

Toutefois, si PE1 veut faire travailler les élèves sur les informations contenues implicitement dans le document sonore, il est évident qu'elle adoptera des stratégies de diffusion différentes. Ainsi, une pause effectuée juste après les propos de Billy lui permettra de mettre davantage en évidence la peur éprouvée par ce dernier. De la même manière, la diffusion isolée du dernier propos de la mère de Billy « don't be silly, Billy » permettra de focaliser l'attention des élèves

²³² La règle qui suit est extraite de l'ouvrage d'Adamczewski et Gabilan (1992), « Les clés de la grammaire anglaise ». Dans le cas où le nom est précédé de deux adjectifs ou davantage, ces derniers s'ordonnent selon le principe suivant : les adjectifs exprimant des qualités *intrinsèques*, c'est-à-dire propres au nom en question, se placent le plus près possible du nom, alors que les adjectifs de type appréciatif (intervention de l'énonciateur) se placent plus à gauche. Les adjectifs de couleur précèdent immédiatement le nom.

sur cet énoncé et, ainsi, de leur faciliter la perception de l'opinion exprimée. En revanche, la compréhension par les élèves de la chute de l'histoire nécessitant la mise en relation du dernier paragraphe et, surtout, du tout dernier énoncé, avec la situation dans son ensemble, il faudra peut-être que le professeur effectue une diffusion spécifiquement consacrée à la compréhension de cet élément. Ainsi, elle devra effectuer des pauses qui permettront de contraster la dernière question de la mère de Billy « how many » avec celles qu'elle pose précédemment « what colour » et de préparer les élèves à l'écoute et à la compréhension du dernier énoncé.

Quoi qu'il en soit, il semble que l'on puisse affirmer que la façon de diffuser le document est déterminée, d'une part, par la structure même de ce dernier, d'autre part, par le niveau de compréhension recherché et, enfin, par la nature des connaissances et des compétences que le professeur tente de faire construire aux élèves.

2.3- Structuration des phases de travail analysées

Comme nous l'avons indiqué précédemment, le travail mis en œuvre à partir de ce document sonore se répartit sur deux séances. Lors de la séance 4²³³, il constitue la dernière partie de la séance (soit de la minute 41:00 à la minute 54:30) et se centre sur le repérage des mots qui désignent les pièces de la maison et les jours de la semaine. Cette phase de travail est organisée en deux grandes étapes :

- Réactivation des items lexicaux qui servent à désigner les pièces d'une maison à partir d'un plan affiché au tableau,
- Ecoute du document et repérage par les élèves des pièces dans lesquelles se trouve le monstre suivant les jours de la semaine.

Il faut rappeler, ici, que, à l'issue du travail de compréhension de l'oral, PE1 collecte les fiches de travail qui ont servi aux élèves à noter les informations concernant la localisation du monstre.

La deuxième phase de travail mise en œuvre à partir de ce document sonore se déroule donc lors de la séance 5 de la minute 10:00 à la minute 33:00. Elle représente un temps important de cette séance puisqu'elle dure 23 minutes, soit 42 % du temps global de la séance²³⁴.

Le travail mené à partir du document sonore est précédé d'un temps consacré à la vérification du travail réalisé à la maison suivi de la phase ritualisée d'accueil des élèves et de la dernière reprise du chant scandé²³⁵.

²³³ Pour une présentation plus détaillée de la séance 4, voir le synopsis de la séquence dans les annexes, pp.23 – 38.

²³⁴ Comme nous l'avons indiqué précédemment, les séances mises en œuvre par PE1 se caractérisent par le fait que leur durée excède toujours les quarante-cinq minutes prévues pour l'enseignement des langues.

²³⁵ Pour une présentation plus détaillée de ces différentes phases, voir le synopsis de la séquence dans les annexes, pp. 23 - 38

Le travail sur le document sonore se déroule à la suite de cette reprise. Il est suivi d'un travail d'expression orale organisée en trois étapes :

- Réactivations des items lexicaux correspondant aux pièces de la maison,
- Écoutes et répétitions collectives des énoncés contenus dans le document sonore,
- Restitution du début de l'histoire par groupes.

La fin de la séance est, quant à elle, dédiée à un travail de réflexion sur l'emploi des pronoms personnels sujets à la troisième personne du singulier « she, he, it » puis à la passation des consignes concernant le travail à réaliser à la maison. Il faut noter également, ici, que PE1 collecte, à nouveau, la fiche de travail utilisée lors de l'étude du document sonore à la fin de la séance.

L'intégralité de la phase de travail est constituée de 166 tours de parole²³⁶ exclusivement consacrés au travail mené en relation avec le document sonore. Le synopsis détaillé montre que cette phase est organisée en quatre grandes scènes²³⁷.

Synopsis de la phase de travail		
Temps collectif (23 min)	Scène 1 Début : 10 min 00 TP 1 - 25	Temps de rappel et remise des travaux <i>Les élèves restituent le cadre général de l'histoire et prennent connaissances des annotations du professeur sur leur fiche de travail.</i>
	Scène 2 Début : 13 min 00 TP 25	Définition de l'activité et dévolution du milieu <i>Les élèves écoutent le professeur qui présente le 2^{ème} tableau et leur explique la nature de la tâche qu'ils vont avoir à réaliser.</i>
	Scène 3 Début : 15 min 40 TP 26 - 103	Diffusion fractionnée de l'ensemble du document et prise de notes individuelle <i>Les élèves écoutent le document sonore, diffusé par extraits assez courts, jusqu'à la fin et notent, dans leur tableau, les informations qu'ils ont repérées.</i>
	Scène 4 Début : 26 min 45 TP 104 - 165	Vérification collective des informations <i>Cinq élèves viennent au tableau, proposent les informations qu'ils ont repérées et les notent sur le document collectif affiché au tableau.</i>
	Fin : 33 min 00 TP 166	Clôture de l'activité

2.4- Premiers éléments d'analyse

L'étude du synopsis montre, comme nous l'avions envisagé, que PE1 commence le travail par un temps de rappel qui couvre une durée de trois minutes (soit de la minute 10:00 à la minute 13:00). Cette première scène est organisée en deux temps. Tout d'abord, PE1 fait appel à la mémoire didactique des élèves. Elle présente les flashcards 2 à 4, l'une après l'autre, en demandant aux élèves d'indiquer ce que chacune d'entre elles représente, soit Billy (« flashcard » 2), sa maison (« flashcard » 3) et sa mère (« flashcard » 4). En revanche, c'est

²³⁶ Cf. annexes, transcript de la phase de travail, pp. 45-50.

²³⁷ Les fonds de différentes couleurs servent à distinguer ces quatre étapes.

elle qui présente la « flashcard » 5, soit celle qui montre Billy en train de lire, et qui indique aux élèves qu'ils font entendre à nouveau l'histoire de Billy « Billy's story ». Nous notons ainsi à cette occasion que le mot « story » est uniquement utilisé par le professeur et qu'il ne fait donc pas partie des objectifs d'apprentissage.

Une fois rappelé le cadre général de l'histoire, le professeur procède à la distribution des fiches de travail collectées à la fin de la séance 4. Elle accompagne cette distribution d'un bref commentaire « that was good / good work / etc. » mais ne s'attarde pas davantage sur le travail réalisé ; elle ne revient pas sur l'expression de la localisation mais passe directement à la présentation du deuxième tableau.

La deuxième scène, qui ne dure que 2 minutes 40 (soit de la minute 13:00 à la minute 15:40) est constituée d'un seul et unique tour de parole. Au cours de cette scène, les élèves sont en position d'écoute alors que le professeur accomplit plusieurs actions : elle définit précisément ce que les élèves vont devoir recueillir comme informations et présente le deuxième tableau mis à leur disposition. Pour ce faire, PE1 prend un exemple, le premier jour de la semaine « on Monday », et cite les différentes possibilités de réponses qu'elle attend concernant le nombre et la couleur de chaque partie du visage du monstre sans diffuser le document. A cette occasion, elle reprend systématiquement à l'oral le nom des six parties du visage ainsi que la question sur le nombre « how many ears? » et celle sur la couleur « what colour ? » en indiquant quelques adjectifs de couleur susceptibles d'être utilisés dans le document.

Cette étape du travail lui permet donc de faire entendre les éléments de langue que les élèves vont devoir repérer et noter dans leur tableau. Cependant, on observe qu'elle ne donne aucune précision quant aux adjectifs de taille qui figurent au-dessus du tableau. Elle clôt cette scène en annonçant la diffusion du paragraphe concernant le lundi, confirmant ainsi notre hypothèse selon laquelle le document sonore ne ferait pas, lors de cette deuxième phase de travail, l'objet d'une diffusion intégrale supplémentaire.

La troisième scène constitue le cœur du travail. Elle est de loin la scène la plus longue puisqu'elle dure 11 minutes 05 (soit de la minute 15:40 à la minute 26:45), couvrant ainsi 34% du temps global de l'activité. Cette scène est dédiée à la diffusion du document et au relevé par les élèves des informations demandées par le professeur. Elle démarre par un travail sur le premier et le deuxième jours que PE1 utilise pour montrer concrètement aux élèves la tâche à accomplir. Ainsi, elle diffuse le paragraphe 2 « on Monday » une fois puis le paragraphe 3 « on Tuesday » deux fois, et demande aux élèves d'indiquer oralement les informations qu'ils ont repérées. Ensuite, elle note les informations recueillies sur le document collectif affiché au tableau et profite de cette première mise en commun pour montrer aux élèves comment

utiliser le code correspondant aux adjectifs de taille.

La fin de cette scène est consacrée à la double diffusion des paragraphes 4 à 7, soient ceux qui correspondent aux quatre derniers jours, et à la prise de note individuelle des élèves sans mise en commun collective intermédiaire. On remarque que PE1 ne diffuse pas le dernier énoncé de l'histoire « it's got twelve teeth », jugeant sans doute que l'implicite qu'il contient n'est pas vraiment accessible aux élèves. De la même manière, PE1 ne demande pas aux élèves de faire des hypothèses quant aux sentiments de Billy et de sa mère. Elle n'élucide pas non plus l'implicite culturel contenu dans l'expression « Silly Billy », qui aurait probablement nécessité un détour par le français, ce que PE1 ne s'autorise jamais en cours de séance. Par conséquent, PE1 limite le travail au repérage d'informations précises et formulées de manière très explicite dans le document.

La quatrième scène dure 6 minutes 05 (soit de la minute 26:45 à la minute 33:00). Elle est consacrée à la mise en commun des informations notées par les élèves dans leur tableau. Pour la mise en œuvre de cette étape, PE1 fait venir cinq élèves au tableau afin qu'ils reportent eux-mêmes, sur le document collectif, les informations dont ils se souviennent ou que leurs camarades leur communiquent. Cette scène est donc l'occasion de faire travailler aux élèves leurs compétences d'expression orale et leur capacité à produire des énoncés relativement longs tels que « it's got two big purple noses ».

2.5- Analyse d'épisodes pertinents

L'analyse se centre sur trois épisodes qui permettent de rendre compte de la manière dont le professeur met en œuvre le temps de rappel préalable à l'écoute, puis comment elle organise le travail en relation avec le document sonore et, enfin, l'étape consacrée à la vérification collective des informations recueillies par les élèves.

2.5.1 - En collectif : « You remember Billy ! »

Le premier épisode démarre juste après la présentation de la deuxième « flashcard » et l'identification de Billy par les élèves qui apparemment se souviennent très bien du prénom du principal protagoniste de l'histoire « Billy and the monster ».

9.	PE1	It is Billy You remember Billy! This is Billy Oupsie (<i>Le professeur affiche la « flashcard » 2 au tableau, elle lui échappe et la rattrape</i>) Billy is going down Billy look Do you know what is this by the way?(<i>PE1 a le doigt pointé sur la petite souris représentée à côté de Billy sur la « flashcard » 2</i>) No? Do you know what is this? It is a...
10.	Elève	monster
11.	PE1	It's not a monster really <en souriant> It is a mouse Ok a mouse Right And do you know what is this? (<i>PE1 brandit la « flashcard » 3</i>)
12.	Elèves	<...?>

13.	PE1	Yes? This is a ... (PE1 passe la main plusieurs fois sur la « flashcard » 3)
14.	Elèves	mouse
15.	PE1	Not a this is a mouse (PE1 pointe la « flashcard » 2 puis la 3 en ouvrant grand la bouche en guise de rappel de l'expiration nécessaire à la production du "h" aspiré) and this is a ...
16.	Elèves	House
17.	PE1	Very good A house (Le professeur insiste sur la prononciation du "h" elle ouvre grand la bouche et fait un geste des mains qui accompagne l'air expiré) And this is Billy's house ok? (PE pointe la « flashcard »3) It is Billy's house Right? And do you know what is this (PE1 affiche la « flashcard » 4) or who is this more exactly? Yes?
18.	Elèves	mother
19.	PE1	It is a girl and yes Agatha?
20.	Agatha	Mum
21.	PE1	Mummy we say it more mummy ok? This is Billy's mummy (PE1 pointe la « flashcard » 4) ok? Billy's mother right? And look here (PE1 prend la « flashcard » 5 qu'elle tient à côté des autres au tableau) Ah+ This is Billy ok reading a book Yes?
22.	Elève	Living-room
23.	PE1	Yes we can say he is in the living-room (PE1 brandit la « flashcard » 5 face à la classe) he is reading a book in the living-room because we're going to listen (PE1 fait un geste vers le magnétophone puis se touche l'oreille gauche) to Billy's story
24.	Elève	story

Cet épisode permet d'illustrer la façon dont les élèves réagissent lorsqu'ils ont mis en position de restituer, de mémoire, des éléments de langue. Ainsi, on observe deux phénomènes conjoints. Premièrement, mis en situation de rappel, les élèves ne produisent spontanément que des mots isolés (TP 10, 14, 16, 18, 20, 22 et 24). Deuxièmement, ils restituent prioritairement les connaissances les plus récemment travaillées. Ainsi, lorsque le professeur pointe la petite souris qui est représentée à côté de Billy, les élèves complètent l'énoncé du professeur « It is a... » (TP 9) en se référant spontanément au monstre (TP 10) qui a fait l'objet d'un travail de localisation approfondi lors de la séance 4. Cette proposition, fait sourire le professeur qui, apparemment, ne s'y attendait pas (TP 11). Ceci dit, elle peut s'expliquer logiquement par le fait que les élèves n'ont vu aucune représentation du monstre et que les temps de rappel sont habituellement consacrés à la réactivation des connaissances les plus récentes.

De la même manière, alors que le professeur est en train de décrire la « flashcard » 5 (TP 21), celle qui représente Billy en train de lire, un élève se manifeste et prend la parole pour proposer fort à propos le mot « living-room », mot qui a été réactivé lors de la séance 4. On note, à cette occasion, que PE1 n'avait apparemment pas prévu de réactiver ce mot à ce moment-là puisque, comme nous l'avons déjà signalé, elle souhaite centrer l'essentiel du travail sur la description du monstre. C'était donc sans compter sur la volonté des élèves d'effectuer leur travail d'élèves, soit de produire une connaissance qui leur semblait faire

partie des attentes du professeur. En revanche, on remarque que le mot qui désigne la mère dans l'histoire « Mum » n'est pas mobilisé tout de suite par les élèves. C'est d'abord le mot « mother » (TP 18) qui est proposé collectivement, suivi du mot « Mum » produit par Agatha (TP 20). Ceci nous conduit à faire l'hypothèse que les élèves n'ont pas véritablement mémorisé ce mot, pourtant très présent dans l'histoire, parce qu'il n'est pas indispensable à la compréhension des éléments sur lesquels PE1 les a fait se focaliser. D'ailleurs, on observe qu'elle même n'y a guère prêté attention puisqu'elle reprend Agatha en remplaçant par le mot « Mum » par « Mummy » (TP 21) alors que c'est le premier qui est utilisé dans l'histoire.

Par ailleurs, on constate que l'introduction du mot « mouse » conduit les élèves à proposer ce mot à la place du mot « house » pour désigner la maison (TP 14). La seule distinction entre ces mots reposant sur la prononciation de la première lettre /m/ ou /h/, un glissement s'opère entre les deux qui peut s'expliquer par la difficulté que représente la prononciation du /h/ expiré ou peut-être, dans certains cas, par une reprise irréfléchie du dernier mot entendu dans la classe. Quoi qu'il en soit, cet incident permet de voir la manière dont PE1 intervient alors pour amener les élèves à produire le /h/ expiré du mot « house ». Ainsi, au tour de parole n° 15, on observe qu'elle exécute une mimique afin de mettre les élèves sur la voie, produisant ainsi un geste proche d'un effet Topaze, puis qu'elle reprend ce geste en le soulignant des mains pour mettre clairement en évidence l'expiration qui accompagne la prononciation de cette lettre (TP 17).

Ce geste fait partie d'un éventail assez large de gestes produits par PE1 au cours de cette étape de rappel. Ainsi, PE1 exécute de nombreux gestes de pointage qui visent à indiquer clairement aux élèves ce que chaque mot désigne précisément (TP 9, 13, 15, 17 et 21). De plus, chaque « flashcard » est exhibée face à la classe et affichée au tableau pour que les élèves puissent se référer en continu au cadre général de l'histoire. La tâche d'écoute est elle-même illustrée par les gestes que PE1 produit en direction du magnétophone et de son oreille (TP 23). Tous ces gestes montrent la précision avec laquelle PE1 définit la situation avant de mettre les élèves en position d'écoute.

2.5.2 - *En collectif : « Listen again »*

Le deuxième épisode commence juste après la diffusion du paragraphe 2 « on Monday » sur laquelle PE1 a pris appui pour montrer concrètement aux élèves comment renseigner le deuxième tableau.

38.	Cassette	“What colour?” said his Mum “Pink” said Billy “Don’t be silly Billy” said his Mum (PE1 regarde l’horloge accrochée au mur) On Tuesday Billy said “Mum Mum
-----	----------	--

		there's a monster in my bedroom It's got ten eyes Ten small red eyes" +++++ (PE1 arrête la cassette)
39.	PE1	So what part of the face is it on Tuesday? What part of the face? Yes? (PE1 se dirige vers le tableau)
40.	Freddy	Eyes
41.	PE1	Eyes ok So on Tuesday It's eyes
42.	Freddy	on n'a pas entendu la couleur?
43.	PE1	Oh! Listen (PE1 brandit les mains, face devant) And do you know how many eyes?
44.	Michael	Ten
45.	PE1	Ten very good And do you know the colour?
46.	Elèves	Red
47.	PE1	What colour?
48.	Es	Red
49.	PE1	And do you know if they are small or big? (PE1 fait deux gestes pour symboliser grand et petit)
50.	Es	Small small small
51.	PE1	Oh that's very good So look If it's small you can see SM (Elle pointe les 2 lettres écrites sur le document) if it's small right? We're going we're going to listen again (PE1 fait un geste de moulinet avec les mains) We'll listen again to Tuesday ++It's Tuesday again right? Tuesday ++
52.	Cassette	"Don't be silly Billy" said his Mum On Tuesday Billy said "Mum Mum there's a monster in my bedroom It's got ten eyes"
53.	PE1	Yes? (PE1 arrête la cassette) Sh! So you write ++ (PE1 écrit le chiffre 10 sur le document) Ok? Oh that's very good (PE1 s'adresse à Sid en passant près de lui) It's done! Now listen sh!
54.	Cassette	Ten small red eyes "What colour?" said his Mum "Red" said Billy
55.	PE1	Ok? Yes? Sh! (PE1 arrête la cassette et met son index devant sa bouche)+++ Ok? Let's go for Wednesday now right? Wednesday?
56.	Cassette	"Don't be silly Billy"
57.	PE1	Well
58.	Cassette	said his Mum On Wednesday Billy said "Mum Mum there's a monster in the kitchen It's got two noses Two big purple noses" (PE1 jette un œil sur quelques cahiers, puis elle arrête la cassette)
59.	PE1	+++ (PE1 passe dans les rangs) Sh! (Elle met son index devant sa bouche) Wednesday Jenny (Elle se penche au-dessus du cahier de Jenny) + Sh Oliver! ++ Oliver it's here L for long SH for short B for big SM for small (PE1 s'est rapprochée du tableau, elle pointe les abréviations tour à tour, puis elle revient près du magnétophone) ok?
60.	Cassette	"What colour?" said his Mum "Purple" said Billy
61.	PE1	Ok for Wednesday?
62.	Elèves	Yes yes no
63.	PE1	Or do you want to listen again? (Elle fait un geste de moulinet avec les mains) Yes Sarah?
64.	Sarah	Yes
65.	PE1	Sarah said yes Ready Sarah? It's Wednesday

Cet épisode permet d'illustrer la façon dont PE1 organise la diffusion du document sonore et met en place les conditions d'écoute.

Tout d'abord, on note que PE1 ne diffuse pas d'emblée les paragraphes en entier. En effet, dans les deux cas, elle arrête la diffusion juste avant la question posée par la mère de Billy sur la couleur (TP 38 et 58). Ce faisant, elle ne fait pas profiter les élèves de la répétition de

l'adjectif de couleur, estimant peut-être qu'ils sont suffisamment familiers de ce champ lexical pour repérer la couleur dès la première écoute. Ceci semble être le cas puisque, lorsqu'elle demande aux élèves de lui restituer oralement les informations concernant le monstre le mardi, ils produisent apparemment sans difficulté aucune l'adjectif de couleur (TP 48) ainsi d'ailleurs que l'ensemble des informations attendues (TP 40, 44 et 50). Le fait qu'ils restituent, dès cette première écoute, l'adjectif de taille (TP 50) surprend d'ailleurs PE1 elle-même comme le montre la façon dont elle prononce le « oh » ainsi que l'évaluation positive qu'elle exprime grâce à l'expression : « that's very good » (TP 51).

Les élèves ayant été capables de restituer l'ensemble des informations concernant le monstre le mardi, la décision de PE1 de diffuser à nouveau le paragraphe 3 paraît surprenante (TP 51). D'ailleurs, elle insiste bien en répétant trois fois le mot « again », qu'elle accompagne d'un geste de moulinet bien connu des élèves, et trois fois le mot « Tuesday » pour indiquer le plus clairement possible qu'elle va rediffuser cet extrait. En fait, il semble que PE1 prend cette décision car elle veut mettre les élèves dans des conditions identiques à celles dans lesquelles ils seront lorsqu'ils devront travailler individuellement, sans mise en commun intermédiaire. En effet, lorsque l'on examine attentivement le tour de parole n° 53, on constate que c'est seulement à ce moment-là que PE1 indique aux élèves qu'ils doivent désormais noter, seuls, les informations qu'ils ont repérées « so you write ».

D'autre part, on observe qu'elle note une seule information sur le document collectif, le chiffre « 10 » qui est un élément nouveau puisque, dans la description du monstre le lundi, aucun chiffre n'est utilisé. C'est donc pour elle l'occasion de montrer qu'elle attend un chiffre écrit en chiffre et non pas en toutes lettres. Par ailleurs, elle met à profit son déplacement entre le magnétophone et le tableau pour vérifier si le travail est correctement réalisé (TP 53). Une nouvelle fois, elle note avec satisfaction « oh that's very good » et un peu de surprise que Sid a exécuté la tâche sans attendre, ce qu'elle souligne d'un « it's done / c'est fait » adressé au chercheur en train de filmer.

Lorsque l'on étudie la façon dont PE1 effectue la deuxième diffusion du paragraphe 3 (TP 52 et 54), on remarque qu'elle le fractionne en deux. Ceci peut surprendre dans la mesure où les élèves ont déjà entendu le début de ce paragraphe. Toutefois, ce faisant elle montre aux élèves comment va être organisée la diffusion des paragraphes suivants. Cette procédure leur permet de voir qu'ils pourront effectuer leur première prise de notes après la diffusion du début du paragraphe et qu'ils auront ensuite la possibilité de les vérifier lors de la diffusion de la fin du paragraphe.

Enfin, concernant les modalités de diffusion, on observe que c'est PE1, seule, qui décide de

rediffuser le paragraphe 3 alors qu'elle laisse cette diffusion supplémentaire à l'appréciation des élèves dans le cas du travail sur le paragraphe 4 « on Wednesday » (TP 61-65). Cette manière de faire ainsi que la façon dont elle organise le travail sur les deux premiers jours mettent en évidence le fait que PE1 s'efface progressivement au profit de la prise en charge complète de l'activité par les élèves. Cependant, avant de les laisser travailler sans intervenir, elle s'assure que les élèves sont dans de bonnes conditions d'écoute et qu'ils ont parfaitement compris la nature de la tâche à réaliser.

Une fois que PE1 a décidé de passer du travail collectif au travail individuel (TP 53), elle rappelle aux élèves à plusieurs reprises qu'ils doivent être absolument silencieux. L'examen des tours de parole, qu'elle produit de la fin de la diffusion du paragraphe 3 « on Tuesday » à la prise de notes par le graphe 4 « on Wednesday », révèle qu'elle utilise cinq fois l'inélèvements des informations contenues dans le paraterjection « sh » pour écarter toute intervention qui pourrait perturber le silence qu'elle souhaite installer (TP 53, 55 et 59).

Par ailleurs, elle s'assure que les élèves ne rencontrent pas d'obstacles particuliers en vérifiant le travail en cours (TP 58 et 59) et en demandant aux élèves à plusieurs reprises si la réalisation de la tâche ne leur pose pas de difficultés en dehors de celles qui pourraient être liées à la compréhension de certains éléments de langue. Pour ce faire, elle a recours à de courtes interrogations successives telles que « yes? » (TP 53 et 55) et « ok? » (TP 53, 55, 59 et 61). Ce souci de s'assurer que les élèves ont tous bien compris la nature du travail attendu fait partie de la volonté de PE1 de mettre l'ensemble des élèves en situation de réussir le mieux possible.

« Et c'est pour ça qu'il faut se déplacer ++ aussi parce que je veux dire que même si, effectivement, y a les démonstrations, etc., en se déplaçant on peut s'apercevoir qu'il y a des élèves qui éprouvent des difficultés pour remplir. [...] Voilà parce que, je veux dire, si je restais près de mon magnétophone tout le temps, y en a certains qui ++ et puis parfois c'est pas forcément parce qu'ils ne savent pas, parce qu'ils n'ont pas compris ! [...] Parce qu'ils ne savent pas quelles traces laisser, quoi.²³⁸ »

Enfin, on observe, à l'occasion de cet épisode, que PE1 n'autorise en aucun cas le recours à la langue française. En effet, elle réagit immédiatement à l'intervention de Freddy (TP 42) en produisant un énoncé « oh! listen » et un geste qui indiquent clairement cette interdiction (TP 43).

2.5.3 - En collectif : « So now we're going to check »

Le troisième épisode se situe au début de la dernière étape, soit juste après la diffusion du

²³⁸ Cf. annexes, complément de l'entretien d'auto-analyse, TP 297-305, p. 130.

dernier paragraphe. Il montre comment PE1 organise la vérification collective des informations recueillies par les élèves.

104.	PE1	Ok? (26 min 45) So now we're going to check (<i>PE1 pointe un doigt vers le tableau</i>) Sh ++ So on ok so you change your pen (<i>PE1 fait un geste de moulinet avec les doigts</i>) you take your green pen +Oh ok? ++ (<i>PE1 prend un feutre</i>) All right? Yes so Caroline Stand up come here (<i>Caroline vient au tableau, PE1 lui donne le feutre</i>)and you are look! You check and you correct So on Tuesday what has the monster got?
105.	Caroline	<.....?>
106.	PE1	It has got
107.	Caroline	It has got ten ears
108.	PE1	Ten (<i>PE1 ouvre grand la bouche</i>)
109.	Elève	Eyes
110.	Caroline	Red (<i>PE1 croise les bras pour montrer que l'ordre des mots doit être inversé</i>)
111.	PE1	Ten?
112.	Elèves	Red eyes
113.	PE1	Ten?
114.	Elèves	Red eyes
115.	PE1	And?
116.	Elèves	Small small
117.	PE1	So Oliver?
118.	Oliver	small
119.	PE1	Ten
120.	Oliver	Ten ten small red eyes
121.	PE1	< à Oliver> Very good It has got ten small red eyes (<i>PE1 martèle chaque mot en l'accompagnant d'un geste de la main</i>) So (<i>PE1 fait un geste à Caroline pour lui indiquer d'écrire les informations sur le document</i>)+++ (<i>Caroline écrit sur le document</i>) Good! Alright everybody? Yes? Good? So now thank you Caroline (<i>PE1 reprend le feutre</i>) Jenny + What about Wednesday? Come here? It has got?

Comme nous l'avons déjà signalé, PE1 prend appui sur certains élèves pour faire avancer cette étape du travail. Ainsi, pour débiter, elle fait venir au tableau Caroline, une des meilleures élèves de la classe, et lui confie le soin de reporter sur le document collectif les informations concernant le monstre le mardi. Toutefois, l'analyse des énoncés produits par Caroline montre que la tâche est loin d'être aisée, même pour cette élève. Tout d'abord, on note qu'elle fait sa première proposition en omettant apparemment le groupe verbal (TP 105), ce à quoi le professeur ne manque pas de réagir en formulant elle-même l'expression « it has got » (TP 106) pour indiquer à Caroline qu'elle doit produire un énoncé complet et non se contenter de quelques mots isolés.

A cette occasion, on note que PE1 modifie ses attentes par rapport à celles contenues implicitement dans le travail fourni lors des premières mises en commun. En effet, si l'on observe les tours de parole produits par les élèves lors du deuxième épisode (TP 40-50), on remarque que PE1 n'intervient pas alors que tous les énoncés sont constitués uniquement de

mots isolés. Ceci s'explique très probablement par le fait qu'à ce moment-là PE1 souhaite centrer le travail sur les compétences de compréhension des élèves et sur la compréhension par ces derniers de la tâche à réaliser. A l'inverse, lors de la vérification collective, PE1 met l'accent sur les compétences d'expression orale des élèves et, par conséquent, exige la production d'énoncés complets corrects.

Ceci dit, on observe que Caroline ne parvient pas à produire l'énoncé attendu et que plusieurs élèves doivent venir à son secours pour qu'elle puisse, *in fine*, renseigner le document collectif correctement (TP 121). Ainsi, le premier énoncé audible que Caroline produit (TP 107) se limite à la reprise de l'expression verbale, que le professeur vient d'indiquer, à l'oralisation du chiffre « ten » et à celle de la partie du visage qui figure sur le document. A cette occasion, on constate que Caroline fait une confusion entre les mots « ears » et « eyes » (TP 107), confusion que nous avons déjà signalée plusieurs fois précédemment. Ensuite, elle produit l'adjectif de couleur « red » (TP 110) sans reprendre le mot « eyes », ce qui laisse penser qu'elle le place après ce mot alors qu'il doit figurer devant. D'un geste (TP 110), PE1 lui indique alors qu'elle doit reprendre l'ensemble de son énoncé en rectifiant l'ordre des mots produits jusqu'alors. Cependant, Caroline semble désemparée et ce sont donc les autres élèves de la classe qui, assez laborieusement, fournissent l'ensemble des éléments de langue à restituer (TP 112-116). On remarque qu'ils produisent ces éléments dans le désordre puisque l'adjectif de taille est indiqué en dernier. Ainsi, comme nous l'avions pressenti, la production d'un énoncé long tel que « it has got ten small red eyes » est loin d'aller de soi à ce niveau d'apprentissage. On note d'ailleurs que seul le professeur produit cet énoncé intégralement (TP 121) en accompagnant sa production de gestes visant à mettre en évidence l'ordre des adjectifs épithètes.

Jenny vient ensuite remplacer Caroline pour la vérification des informations concernant le monstre le mercredi. Elle rencontre les mêmes difficultés et l'on constate qu'elle non plus ne parvient ni à restituer l'ensemble des éléments de langue, ni à formuler un énoncé complet. Seule Angela, restée à sa place, réussit à produire l'énoncé complet attendu par le professeur (TP 136).

136.	Angela	It has got two big purple noses (<i>PE1 se dirige vers le fond de la salle</i>)
------	--------	---

Ceci montre que la tâche est vraisemblablement trop difficile pour les élèves invitées à venir au tableau. En effet, ces dernières doivent à la fois se souvenir des informations qu'elles ont notées sur leur tableau et construire, sans aide, un énoncé relativement long. Face à ces échecs répétés - la troisième, Julie, ne réussit pas davantage -, PE1 change de stratégie. Elle se rend

compte que le fait que les élèves n'arrivent pas à produire l'énoncé attendu tient essentiellement au fait qu'elles n'ont pas mémorisé toutes les informations nécessaires. Par conséquent, elle demande à Julie d'aller consulter son tableau, puis, entre-temps, se ravise et demande explicitement à Lucy d'aider Julie (TP 144).

144.	PE1	< à la classe > Sh listen Look on your paper! Look on your paper! (PE1 indique à Julie d'aller voir sur son document) Can you help Julie? Lucy?
145.	Lucy	Two big er...
146.	PE1	On Thursday
147.	Lucy	Four yellow four big yellow + ears

Les tours de parole ci-dessus montrent que, malgré quelques hésitations, Lucy réussit à formuler la partie essentielle de l'énoncé sans toutefois utiliser l'expression verbale « it has got », ce sur quoi le professeur ne revient pas à ce moment-là.

La fin de la mise en commun se déroule donc selon ces nouvelles modalités (TP 150 et 158). Un élève vient au tableau reporter les informations qu'un second lui indique en prenant appui sur ses notes.

150.	PE1	Very good Now on Friday what has it got on Friday? (PE1 reprend le feutre à Julie qui regagne sa place) Samantha? < à Harry > And can you come here and write it down? No you stay there you tell him (PE1 fait un geste à Samantha pour lui indiquer qu'elle doit donner les informations à Harry)
------	-----	---

158.	PE1	Ok it has got a big orange mouth++ (Harry note les informations sur le document) Good ++ Very good thank you (PE1 reprend le feutre des mains de Harry qui regagne sa place) And now for Saturday? Er Agatha? You come here! Bob you tell her (PE1 exécute 2 gestes de pointage, un pour indiquer à Agatha de venir au tableau, un second pour dire à Bob qu'il doit donner les informations à Agatha) +++ Come on
------	-----	--

Cette nouvelle modalité s'avère d'ailleurs plus fructueuse puisque les deux derniers élèves en charge de la formulation des informations produisent l'énoncé attendu (TP 155, 157 et 161), même si c'est avec des succès différents. Ainsi, on note que Samantha a également des difficultés à respecter l'ordre des adjectifs épithètes.

155.	Samantha	It has got orange er big mouth
156.	PE1	(PE1 fait un geste de croisement avec les bras doigts pointés)
157.	Samantha	a big orange mouth

161.	Bob	It has got three big green teeth
------	-----	----------------------------------

Cet épisode permet donc de mettre en évidence le fait que les conditions dans lesquelles les élèves sont placés sont déterminantes quant à leur capacité à pratiquer efficacement les connaissances en jeu.

2.6- Le travail du professeur et l'activité conjointe professeur-élèves

2.6.1 - L'installation des conditions d'apprentissage

Nous avons déjà mis en évidence le fait que PE1 utilise de nombreux exemples pour définir avec précision le travail attendu. De plus, nous avons également souligné le fait qu'elle installe des conditions d'écoute propices au travail de compréhension de l'oral.

Par ailleurs, il apparaît que PE1 utilise de nombreuses techniques de monstration et d'émission du matériau linguistique. L'analyse du long tour de parole qui correspond à l'étape 2 de cette phase de travail permet de montrer que ces techniques sont particulièrement présentes lors du temps de travail consacré à la définition de l'activité et à la dévolution du milieu.

25.	PE1 ²³⁹	<p>So now please (PE1 est devant la table qui lui sert de bureau, elle a les 2 mains levées de chaque côté de son visage) Sarah stop! (13 min) (PE1 prend un document sur son bureau et elle l'affiche au tableau à la place d'une des flashcards) Now we're you're going to look at the second chart ++ You see here Can you see it? Yes? This one Right This one now And now you're going to listen to listen ouh listen Ready? You're going to listen to the story and tell me +++ on Monday (PE1 montre du doigt le mot Monday) écrit sur le document affiché au tableau) Billy is talking about a monster Yes And listen +++ Is he telling you about the eyes the hair the mouth the ears the teeth or the nose? (PE1 pointe chacun des mots qui apparaissent dans la 1ère colonne du tableau) On Monday ok? And then (Elle prend un feutre) you've got to tell me how many (PE1 fait un geste de la main, montrant plusieurs doigts à chaque fois qu'elle prononce le mot "how many") eyes how many ears how many noses how many mouths etc and then as well try to understand or to listen what colour blue red pink yellow Ok? So on Monday (PE1 se touche les 2 oreilles) ok? On Monday Billy is going to talk about a monster And he is going to tell you about the eyes (PE1 pointe à nouveau les mots écrits sur le document) the hair the mouth the ears etc Try to understand (PE1 se touche les 2 côtés du front avec un doigt) just on Monday Is he talking about eyes ears mouth nose etc? And then what colour? And how many? Listen You'll understand when you listen You're going to listen ok? (PE1 prend une cassette sur son bureau, elle se dirige vers le magnétophone place à gauche de la salle))+ I don't remember +++ Are you ready? Yes So be very careful on Monday eyes ears mouth nose hair ok (PE1 pointe encore une fois le document affiché au tableau)</p>
-----	--------------------	--

Les passages surlignés en gris dans le tour de parole ci-dessus montrent que PE1 utilise toute une panoplie de gestes qui servent à soutenir la compréhension des élèves. Parmi ceux-ci, on note que les gestes de pointage représentent une large part des gestes qu'elle produit. Par

²³⁹ Seule est reproduite, ici, la partie du tour de parole qui correspond à la deuxième étape du travail.

ailleurs, les mots en caractères gras italiques servent à illustrer la façon dont PE1 met à profit cette étape du travail pour réactiver les connaissances susceptibles de faire partie des contenus du document sonore. De plus, les nombreuses répétitions attestent du souci de PE1 de définir précisément ce qu'elle attend des élèves. Les mots « listen » et « understand » sont ainsi respectivement utilisés neuf et trois fois dans cet extrait du tour de parole n° 25. Tout ceci a des effets sur le volume de langue produit par le professeur, qui peut sembler, ici, très, voire trop, conséquent. C'est toutefois une des caractéristiques du travail de PE1 qui, comme elle le dit elle-même, accorde toujours un temps important à la définition de l'activité.

« Oui, alors, je pense que, ce que l'on retrouve un petit peu dans tout de toute façon, c'est l'explication, l'explicitation de la tâche. [...] Qui prend aussi du temps, avec le tableau, mais, bon, je pense que c'est important heu... si on ne veut pas de dérapage, si on veut pas qu'il y ait de dérapage et puis, en même temps, je suis toujours attentive aux explications. ²⁴⁰ »

De la même manière, on note que PE1 emploie, au cours de l'étape 1, systématiquement les mêmes éléments syntaxiques « do you know.. » pour faire appel à la mémoire didactique des élèves.

5.	PE1	It is a boy Ok very good What else? Do you know his name? (PE1 tient toujours la « flashcard » bien haut face à la classe elle désigne du doigt Harry)
----	-----	---

9.	PE1	It is Billy You remember Billy! This is Billy Oupsie (Le professeur affiche la « flashcard » au tableau elle lui échappe et la rattrape) Billy is going down Billy look Do you know what is this by the way?(PE1 a le doigt pointé sur un élément de la « flashcard ») No? Do you know what is this? It is a...
----	-----	---

11.	PE1	It's not a monster really <en souriant> It is a mouse Ok a mouse Right And do you know what is this? (PE1 brandit une 2ème « flashcard »)
-----	-----	--

17.	PE1	Very good A house (Le professeur insiste sur la prononciation du "h" elle ouvre grand la bouche et fait un geste des mains qui accompagne l'air expiré) And this is Billy's house ok? (PE pointe la 2ème « flashcard ») It is Billy's house Right? And do you know what is this (PE1 affiche une 3ème « flashcard ») or who is this more exactly? Yes?
-----	-----	---

Enfin, dans cette même étape, on remarque qu'elle interpelle régulièrement les élèves « ok ? / right? » afin de vérifier s'ils identifient bien les éléments qui servent de cadre général à l'histoire.

17.	PE1	Very good A house (Le professeur insiste sur la prononciation du "h" elle ouvre
-----	-----	---

²⁴⁰ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 286 et 288, p. 117.

		<i>grand la bouche et fait un geste des mains qui accompagne l'air expiré) And this is Billy's house ok? (PE pointe la 2ème « flashcard ») It is Billy's house Right? And do you know what is this (PE1 affiche une 3ème « flashcard ») or who is this more exactly? Yes?</i>
--	--	--

21.	PE1	<i>Mummy we say it more mummy ok? This is Billy's mummy ok? (PE1 pointe la 3ème « flashcard ») Billy's mother right? And look here (PE1 prend une 4ème « flashcard » qu'elle tient à côté des autres au tableau) Ah+ This is Billy ok reading a book Yes?</i>
-----	-----	---

Pour conclure, on note donc que PE1 utilise conjointement plusieurs techniques différentes afin de limiter au maximum les obstacles potentiels à la réalisation de l'activité de compréhension.

« Oui, tout à fait. Oui, oui, c'est très progressif. C'est-à-dire que je veux qu'ils rentrent dans l'activité sans heu se demander, se poser de questions sur, ah, qu'est-ce qu'on attend de moi ? Qu'est-ce que je dois faire ? etc. donc, on dira, j'essaie toujours de prendre le temps déjà de bien leur présenter les supports pour qu'ils les connaissent parfaitement avant de commencer l'activité de compréhension orale, et qu'ils voient bien le support et sachent exactement toutes les informations qui sont dessus, et puis après la tâche, en fait, la tâche, j'essaie de leur montrer leur tâche que j'attends d'eux, quoi.²⁴¹ »

2.6.2 - L'organisation du travail sur les connaissances

Le fait ce que le travail sur le document sonore « Billy and the monster » soit réparti en deux temps distincts a des effets sur la nature des connaissances travaillées lors de la séance 5. En effet, une partie des connaissances ayant fait l'objet du travail mis en œuvre lors de la séance 4, seules sont travaillées ici celles en relation avec la fonction langagière « décrire quelqu'un ». Une analyse fine des tours de parole pris en charge par les élèves sur la totalité de la phase de travail permet de voir la nature des connaissances produites par les élèves et la façon dont les connaissances anciennes et nouvelles se répartissent.

Sur les 63 tours de parole pris en charge par les élèves, il en reste 48 si l'on ne retient que ceux constitués d'éléments de langue audibles produits en relation avec les connaissances visées.

Nature des énoncés	Exemples	Total	%	Connaissances nouvelles		Connaissances anciennes	
				Total	%	Total	%
Mots isolés	Mum / long Saturday / Red ears / House	28	56%	9	32%	19	68%
Énoncés partiels	Two purple noses / Four yellow four big yellow + ears	12	25%	9	75%	3	25%
Énoncés complets	It has got three big green teeth	8	17%	6	75%	2	25%

²⁴¹ Cf. annexes, complément de l'entretien d'auto-analyse, TP 277, p. 129.

Le tableau ci-dessus montre que les élèves produisent une quantité assez importante de mots isolés lors de cette étape du travail. De plus, on constate que ces mots isolés correspondent majoritairement à la pratique de connaissances anciennes (les chiffres, les couleurs et les jours de la semaine). En revanche, on note que, bien que les énoncés partiels et complets ne représentent que 42% de l'ensemble des énoncés produits par les élèves, 75% d'entre eux correspondent à la pratique de connaissances nouvelles. Ainsi, on remarque que la répartition entre les connaissances anciennes et les connaissances nouvelles évolue au fil du déroulement de l'activité. On observe, en effet, une progression très nette entre le début et la fin du travail puisque le rapport entre les connaissances nouvelles et les connaissances anciennes s'inverse, passant pour les premières de 32% à 75%.

Une mise en relation entre la nature des énoncés produits et le type d'activité mis en œuvre permet de mettre en évidence le fait qu'ils sont largement interdépendants. Ainsi, on observe que 68% des mots isolés sont produits lors des étapes 1 et 3, soit lors du temps de rappel et des mises en commun sur les deux premiers jours qui servent d'exemples. A l'inverse, 100% des énoncés partiels et 67% des énoncés complets sont produits lors de l'étape 4, soit lors de la vérification collective. Cette répartition montre clairement que le début du travail vise essentiellement le développement des compétences de compréhension de l'oral des élèves, qui s'avèrent être d'un assez bon niveau puisque les élèves repèrent l'ensemble des informations attendues par le professeur, alors que la dernière étape met les élèves en situation de travailler leurs compétences d'expression orale.

Enfin, il faut rappeler ici que bien que les élèves repèrent facilement les informations attendues par le professeur, celle-ci ne met pas à profit cette phase du travail pour amener les élèves à construire des stratégies leur permettant d'accéder à un niveau de compréhension plus fine. Ainsi, les informations contenues implicitement dans le document ne sont pas du tout abordées. Pourtant, leur repérage, qui aurait nécessité une mise en relation entre la forme et le sens, soit entre les schémas intonatifs et accentuels et les sentiments des protagonistes, et une mise en réseau de certaines informations, aurait, semble-t-il, pu être amorcé à l'occasion de l'étude de ce document sonore.

2.6.3 - La gestion du temps et de l'espace didactique

a) La gestion du temps didactique

L'analyse de la pratique effective montre que PE1 prend appui sur la mémoire didactique des élèves pour entamer la deuxième phase de travail consacrée au document sonore analysé ici. Cependant, seuls sont réactivés les éléments qui servent à illustrer le cadre général de

l'histoire, PE1 faisant le choix de ne pas revenir sur les outils langagiers liés à l'expression de la localisation.

D'autre part, l'étude du synopsis et des épisodes met en évidence le fait que PE1 organise le travail en suivant des étapes clairement définies à l'avance et en adoptant des modalités de diffusion du document sonore qui lui permettent de faire rentrer très progressivement dans le milieu les connaissances visées. Le découpage opéré par PE1 lui sert à baliser la pratique des connaissances par les élèves et à ménager des moments de transition facilement repérables grâce aux nombreuses indications de clôture et de début qu'elle utilise. On observe d'ailleurs que ces techniques de séquentialisation sont progressivement mises à profit pour faire anticiper les élèves quant aux contenus du document qu'ils vont entendre.

75.	PE1	Ok? So now we go on....
76.	Elèves	Friday

86.	PE1	Ok Lucy? So now Julie we go on...+ Which day now? (PE1 pointe un doigt vers Julie) +++ What's left? What's the day left?
87.	Camilla	Saturday

b) La gestion de l'espace didactique

L'analyse de la pratique effective met en évidence une constante dans la façon dont PE1 organise l'espace didactique. Ainsi, on assiste à l'ouverture progressive de l'espace didactique en faveur des élèves. Au fil de l'activité, on constate que PE1 passe d'un guidage très fort, qui va de pair avec un volume de langue parfois important, à la prise en charge graduelle du travail par les élèves. En effet, même si une observation centrée sur la prise en charge de la production langagière pourrait laisser penser que l'essentiel du travail est produit ou géré par le professeur (TP 66-75), les différentes étapes de l'activité placent les élèves en position de pratiquer activement les connaissances, notamment à travers l'activité d'écoute qui exige un travail cognitif important.

66.	Cassette	On Wednesday Billy said "Mum Mum there's a monster in the kitchen It's got two noses Two big purple noses" "What colour?" said his Mum "Purple" said Billy "Don't be silly Billy" said his Mum
67.	PE1	Ok (PE1 arrête la cassette) Sarah? Yes good So now we're going to go on Thursday right? Thursday fine? + Thursday now Yes Thursday (PE1 pointe un doigt vers le cahier de Camilla) Yes! Ok? Let's go Play (PE1 remet la cassette en route)
68.	Cassette	"Mum Mum there's a monster in the garden It's got four ears Two big yellow ears" (PE1 arrête la cassette)
69.	PE1	Sh sh +++++ (Elle jette un oeil à qq cahiers et passe dans les rangs)
70.	Cassette	"What colour?" said his Mum "Yellow" said Billy "Don't be silly Billy" said his Mum

71.	PE1	Do you want to listen again? <i>(PE1 fait un geste de moulinet avec les doigts à hauteur des oreilles)</i> Yes Michael? Yes Do you want to listen again? Yes again? <i>(Elle refait un geste de mouliner avec un doigt à hauteur de l'oreille gauche)</i> Yes! Again <i>(Elle fait un geste de moulinet avec les 2 mains juste à côté de Michael)</i> yes So Thursday again Thursday
72.	Cassette	"Two big purple noses"
73.	PE1	Oh no that's Wednesday
74.	Cassette	"What colour?" said his Mum "Purple" said Billy "Don't be silly Billy" said his Mum On Thursday Billy said "Mum Mum there's a monster in the garden It's got four ears <i>(PE1 passe dans les rangs)</i> Four big yellow ears" "What colour?" said his Mum "Yellow" said Billy "Don't be silly Billy" said his Mum +++ <i>(PE1 arrête la cassette)</i>
75.	PE1	Ok? So now we go on....

Le fait que les élèves ne fournissent aucune activité langagière ne doit pas faire oublier qu'ils sont extrêmement actifs, ce que l'observation de la vidéo met clairement en évidence. Ainsi, même si sur les 164 tours de parole qui constituent cette phase de travail, seuls 63 sont pris en charge par les élèves, soit uniquement 38% du total, il faut rappeler ici que cela est le résultat des modalités de diffusion qui accordent une place importante aux tours de parole constitués par les extraits sonores. En effet, ces derniers correspondent à 20 tours de parole, soit 12% du total. Ce constat met en évidence que le travail mis en œuvre est prioritairement un travail d'écoute au cours duquel les élèves sont régulièrement confrontés au document sonore.

Enfin, parmi les responsabilités que PE1 dévolue progressivement aux élèves, on doit rappeler ici le fait qu'elle les amène peu à peu à gérer le nombre de diffusions du document sonore et qu'elle confie la trace écrite à plusieurs élèves de la classe.

Concernant la diffusion du document sonore, on note qu'elle passe de rediffusions qu'elle impose à des rediffusions qu'elle laisse au choix des élèves, voire qui sont demandées spontanément par certains d'entre eux.

77.	Cassette	On Friday Billy said "Mum Mum there's a monster in the living-room It's got an orange mouth A big orange mouth"+++ <i>(PE1 arrête la cassette)</i>
78.	PE1	Sh sh! <Tout bas en s'adressant à Bob> we'll listen again
79.	Cassette	"What colour?" said his Mum "Orange" +++
80.	PE1	<i>(PE1 se penche vers Bob et lui dit quelque chose)</i>
81.	Bob	Repeat again
82.	PE1	Repeat again or say repeat please or again Ok good

On observe effectivement, ici, que Bob n'attend pas que le professeur demande si une rediffusion est nécessaire ou pas. Il prend les devants et s'adresse au professeur qui lui indique de formuler sa demande en anglais (TP 80).

Quant à la façon dont est organisée la répartition des tâches lors de la dernière étape, elle montre que PE1 passe de la prise en charge du travail par une seule élève à un travail

collaboratif, nécessité par la situation, qui permet de dépasser la répartition binaire du travail entre le professeur et un/une élève.

2.6.4 - *Les formes de contrats didactiques*

On peut identifier, dans la phase de travail analysée ici, trois types de contrats didactiques : un contrat d'écoute attentive et active, un contrat de production d'énoncés complets et un contrat d'utilisation exclusive de la langue étrangère.

Dans le premier contrat, les élèves doivent exécuter une tâche en relation avec un document sonore. Pour ce faire, le professeur attend d'eux qu'ils soient le plus silencieux possible afin qu'aucun bruit n'interfère avec les informations diffusées oralement. Ce contrat dans lequel les attentes du professeur sont explicitement transmises par de nombreux rappels au silence a pour effet, comme nous l'avons signalé ci-dessus, de suspendre temporairement la production langagière des élèves. Toutefois, dans ce contrat, les élèves ont une tâche concrète à réaliser qui nécessite de leur part une écoute active des informations contenues dans le document sonore.

Le deuxième contrat fait partie de ceux qui caractérisent le système d'attentes entre PE1 et ses élèves. Ainsi, il lui suffit de claquer une ou deux fois des doigts pour leur faire comprendre qu'ils doivent produire un énoncé complet.

2.	Elèves	A boy
3.	PE1	<i>(le professeur claque deux fois des doigts pour signifier qu'elle attend une phrase complète)</i>
4.	Bob	It is a boy
	PE1	No later Ok? <i>(PE1 range quelque chose sur la table de Linda)</i> + Again Angela Angela again <i>(PE1 revient devant le tableau)</i> Samantha stop! +++ <i>(PE1 claque une fois des doigts)</i> It has got
	Angela	It has got two big purple noses <i>(PE1 fait un geste en direction de Jenny)</i> It has got ++

Cependant, comme nous l'avons déjà signalé, les attentes de PE1 varie en fonction du type de travail mis en œuvre. Ainsi, PE1 accepte, à certains moments, que les élèves produisent des énoncés constitués uniquement de mots isolés. On peut donc se demander si ces fluctuations n'ont pas d'incidence sur la nature des énoncés produits spontanément par les élèves ou, en tout cas, sur leurs capacités à interpréter les attentes du professeur.

Dans le troisième contrat, les élèves doivent exclusivement utiliser la langue étrangère pour s'exprimer : toute prise de parole en langue française est immédiatement écartée ou reprise en anglais le professeur.

42.	Freddy	on n'a pas entendu la couleur?
43.	PE1	Oh! Listen (<i>PE1 brandit les mains, face devant</i>) And do you know how many eyes?

89.	Oliver	Oui
90.	PE1	Yes please

De la même manière, PE1 distingue très clairement les phases de travail qui se déroulent en français de celles consacrées à l'utilisation exclusive de la langue étrangère. Ainsi, l'utilisation du français est limitée au tout début des séances, lorsqu'un temps de correction d'un travail réalisé à la maison nécessite son emploi, et à la fin des séances pour les temps dédiés au bilan, à l'observation du système linguistique et à la passation des consignes. Cette frontière entre les deux langues est d'ailleurs très explicitement marquée par le « good bye English » qui clôt généralement la partie en anglais des séances.

Pour conclure, la pratique de ce professeur se caractérise, dans cette phase de travail, par l'utilisation de techniques variées mises au service d'un enrichissement progressif des connaissances et d'une prise en charge croissante des responsabilités de l'activité par les élèves. Toutefois, malgré le soin apporté à la mise en interaction des élèves avec le document sonore, les connaissances pratiquées semblent rester en deçà des possibilités de compréhension de l'oral des élèves. A l'inverse, la quantité importante de mots isolés et d'énoncés partiels produits par les élèves indique que la production des énoncés attendus lors de la vérification collective paraît difficilement accessible à tous les élèves.

3 - Etude d'un document sonore : Etude de PE2

3.1- Contextualisation de la pratique

3.1.1 - L'étude de documents sonores dans la pratique de PE2

Sur les cinq séances qui composent sa séquence, PE2 utilise trois documents sonores différents qui tous les trois servent à faire travailler les compétences de repérage des élèves en relation étroite avec les connaissances nouvellement introduites dans la séquence.

3.1.2 - Description générale des documents sonores étudiés par PE2

Lorsqu'on observe la façon dont l'étude de documents sonores se répartit sur la séquence de PE2, on remarque qu'ils se situent tous les trois dans la deuxième partie de la séquence. Ainsi, le premier est utilisé dans la deuxième partie de la séance 3. Il a deux fonctions. D'une part, il sert à mettre en place une situation collective au cours de laquelle les élèves vont devoir trouver, parmi huit personnages, celui que le professeur ou un autre élève de la classe a choisi en lui posant une série de questions fermées sur le modèle de celles contenues dans le document sonore. D'autre part, sa deuxième fonction, de loin la plus importante, est de fournir aux élèves des exemples des énoncés qu'ils vont devoir produire au cours de la situation collective et de l'activité de binômes qui lui succède. Le deuxième document est, quant à lui, utilisé deux fois : une première fois dans la première partie de la séance 4 et une seconde fois au début de la séance 5. Ce document a la particularité d'être un chant didactique dont les contenus linguistiques sont quasi exclusivement ceux visés par la séquence. Enfin, le troisième document sert de base à un travail final sur l'ensemble des connaissances ; il se déroule dans la dernière partie de la séance 5.

Le fait que PE2 a recours à un premier document sonore uniquement lors de la mise en œuvre de la troisième séance laisse penser que l'entrée des élèves dans un document sonore représente, pour PE2, une activité à laquelle il est nécessaire de préparer les élèves et que la compréhension d'un document sonore plus complexe fait partie des objectifs d'apprentissage qu'il vise en fin de séquence.

Les trois documents sonores sélectionnés par PE2 sont extraits d'une méthode de langue²⁴². Toutefois, il faut noter que cette méthode n'est pas, comme l'explique PE2, la méthode référente de la classe. Ainsi, comme souvent à l'école élémentaire, les élèves ne disposent pas

²⁴² Celle-ci est la méthode « Lollipop – The jellybeans and the incredible machine », CM1-CM2, (2000), éditée par Nathan. Comme la plupart des méthodes, elle est composée d'un manuel pour l'élève, d'un cahier d'activités, d'un guide pédagogique et de cassettes ou de CD audio.

d'un manuel personnel mais travaillent à partir de documents extraits de différentes méthodes.

« Donc, forcément, ça m'oblige à piocher des choses à droite, à gauche, à bricoler, bidouiller un petit peu. [...] Non, je pioche, je pioche dans « Bingo » là des fois. [...] Donc, ça, « Bingo » et dans « Lollipop, Jellybeans ». [...] Et puis, sinon, je pioche les chants dans « Let's chant », voilà, « Let's chant », qu'est-ce que j'ai ? Non, sinon, à droite, à gauche, quoi, je...²⁴³ »

« Ouais, ben, y a « I Spy », j'utilise « I Spy, Lollipop » et, parfois, « Bingo ». [...] Ben, si, « Let's sing, let's chant », aussi des fois.²⁴⁴ »

Le tableau qui suit vise à présenter synthétiquement les documents sonores et les activités auxquelles ils servent d'appui.

	S3	S4	S5	S5
Nature du document	Manuel "Lollipop The jellybeans" - CM1 Unit 6 - Lesson 2 Document n° 61 "Listen and play" (4 questions isolées associées à des réponses courtes)	Manuel "Lollipop The jellybeans" - CM1 Unit 6 - Lesson 4 Document n° 64 Chant : "My clothes" "Listen and sing" (chant composé de 5 strophes)	Manuel "Lollipop The jellybeans" - CM1 Unit 6 - Lesson 4 Document n° 64 Chant : "My clothes" "Listen and sing" (chant composé de 5 strophes)	Manuel "Lollipop The jellybeans" - CM1 Unit 6 - Lesson 1 Document n° 57 "Listen and speak" (conversation composée de 6 échanges)
Fonctions langagières	Demander et donner des informations sur les caractéristiques physiques d'un personnage et sur les vêtements qu'il porte	Décrire les vêtements que l'on possède	Décrire les vêtements que l'on possède	Décrire les vêtements que l'on porte
Type d'activités	Identifier un personnage à partir de sa description (taille, corpulence ou vêtement)	Repérer les vêtements possédés par une personne	Répéter des énoncés enregistrés Découvrir la représentation graphique d'un énoncé oral Chanter à l'aide de la version enregistrée du chant	Restituer/répéter des énoncés oraux Associer un énoncé oral à sa représentation graphique Lire sous forme dialoguée
Début	28 min 00	12 min 05	08 min 15	18 min 35
Fin	43 min 00	21 min 35	15 min 00	46 min 15
Durée	15 min 00	09 min 30	06 min 45	27 min 35

L'observation du tableau ci-dessus montre que les trois documents sonores sélectionnés par PE2 sont extraits de la même unité, soit l'unité 6 du niveau CM1 de la méthode utilisée.

²⁴³ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 28-34, pp. 180-181.

²⁴⁴ Cf. annexes, entretien post séquence, TP 412-414, p. 211.

Cependant, on note que PE2 a adopté une organisation chronologique différente de celle proposée dans l'unité puisqu'il utilise le document numéro 57 de la leçon 1 à la fin de sa séquence, alors que, dans le guide pédagogique, il sert à introduire le travail de la séquence.

Par ailleurs, on note que les trois documents sonores sont de nature très différente même s'ils mettent en jeu pratiquement la même fonction langagière. Ainsi, le premier est constitué d'échanges isolés, le deuxième est un chant didactique et le troisième une conversation dialoguée. On remarque ainsi que l'organisation adoptée par PE2 suit une certaine progression puisque le premier document est un document assez simple alors que les autres sont nettement plus complexes.

Quand on compare les contenus du chant avec ceux de la conversation dialoguée, on observe qu'ils sont plus fournis dans le premier que dans le deuxième. Cependant, un examen plus attentif des connaissances en jeu révèle que le premier document se caractérise par l'emploi d'items lexicaux variés principalement associés à l'expression verbale « have got » employée uniquement à la première personne du singulier à la forme affirmative alors que le deuxième document inclut un nombre plus réduit d'items lexicaux mais une plus grande variété d'utilisation de l'expression verbale « have got », qui constitue un des objectifs prioritaires de la séquence. Par ailleurs, on note que la situation proposée dans le troisième document se rapproche davantage d'une conversation authentique.

L'analyse du type d'activités mises en œuvre à partir des trois documents sonores montre que seul le premier est exclusivement utilisé afin de faire travailler les élèves dans le domaine de la compréhension de l'oral. Les deux autres servent également à développer les compétences des élèves dans ce domaine mais les activités qui sont proposées à partir du support écrit correspondant au script de ces deux documents sonores montrent qu'ils servent aussi à faire travailler les élèves sur le lien graphie-phonie. Ainsi, dans ces deux cas, les élèves sont amenés à reproduire à l'oral les contenus du document à l'aide ou non de sa version enregistrée. Par ailleurs, on note que bien que le chant serve à la mise en œuvre de deux activités différentes, il ne fait pas pour autant l'objet d'un apprentissage par cœur.

Enfin, l'observation des temps de travail consacrés à l'étude de ces documents montre qu'ils occupent, à chaque fois, une place non négligeable dans la séance. Cependant, il faut noter que le travail spécifiquement lié au développement des compétences de compréhension de l'oral des élèves ne représente qu'une partie de l'ensemble des activités mises en œuvre à partir de ces documents. Ainsi, le travail en relation avec l'audition du document sonore n'occupe que 2 minutes 30 sur les 15 minutes consacrées à l'activité collective dans la séance 3. En revanche, il couvre la durée totale du travail mis en œuvre lors de la séance 4 et 17

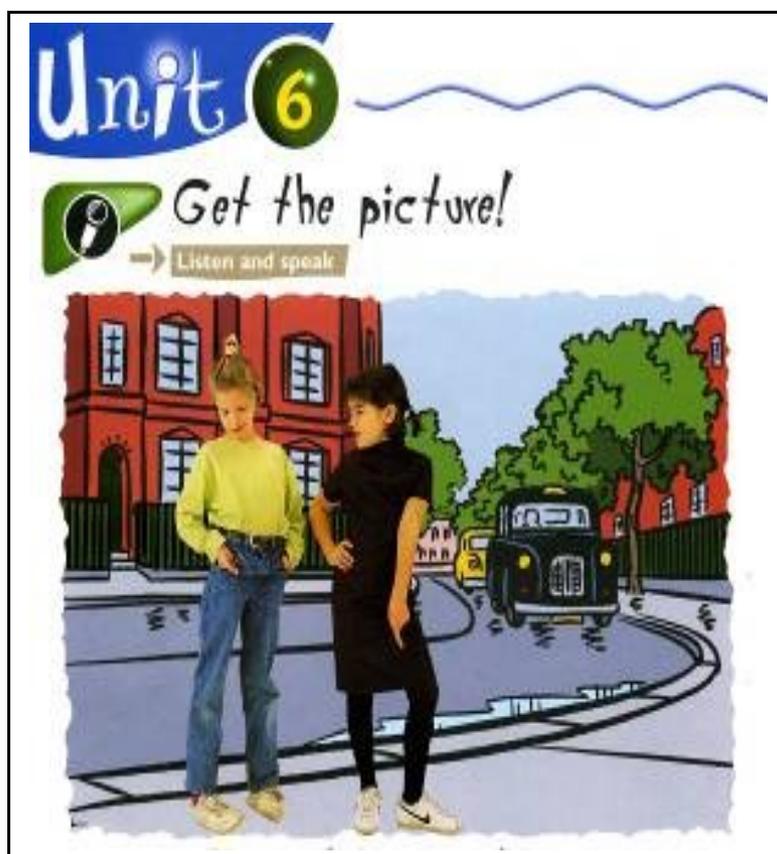
minutes 25 sur les 27 minutes 40 consacrées au travail mené en relation avec la conversation dialoguée dans la séance 5. Par conséquent, la totalité du temps de travail dédié au développement des compétences de compréhension de l'oral des élèves s'élève, dans cette séquence, à 29 minutes 25.

3.1.3 - Description du document sonore retenu

La phase retenue pour l'analyse correspond au travail oral mené par PE2 sur le dernier document sonore parce que, d'une part, il constitue, sans conteste, le travail de compréhension de l'oral le plus conséquent de la séquence et, d'autre part, qu'il fait partie, de par sa nature, des documents sonores les plus fréquemment utilisés en début d'apprentissage. De plus, il met en scène une situation dialoguée, qui correspond donc bien à une situation naturelle d'interaction orale. Enfin, c'est également le document qui couvre le registre de langue le plus étendu, notamment par l'utilisation qu'il intègre de l'expression verbale « have got ».

Le document sonore sélectionné par PE2 est accompagné, dans la méthode dont il est extrait, d'un seul document. Ainsi, PE2 dispose d'une illustration, de la cassette ou du CD audio sur lequel est enregistré le dialogue et du script de ce dernier.

L'illustration qui accompagne le document sonore se trouve dans le manuel à destination des élèves à la page 28, soit la première page de l'unité 6 du niveau CM1 de la méthode.



Comme nous pouvons le voir sur le document ci-dessus, cette illustration se trouve sous un titre très général « get the picture » placé en regard d'une icône à laquelle est intégré un microphone. Ce dernier signale que le document est associé à un enregistrement sonore de la conversation qui se déroule entre les deux personnages représentés sur l'illustration. Le titre est suivi d'un sous-titre « listen and speak » qui indique clairement que les compétences visées par le travail en lien avec ce document sont celles de compréhension et d'expression orales.

L'illustration est composée de deux formes de représentation iconographique différentes : un dessin, à l'arrière plan, qui représente le lieu où se déroule la conversation et une photo qui montre, au premier plan, deux petites filles, une blonde et une brune.

L'arrière plan, dessiné à grands traits, représente une rue peu animée bordée de quelques arbres et de quelques bâtisses qui ne portent pas de traces ostensibles de la culture du pays dans lequel est censée se dérouler la scène. En revanche, le taxi noir et le fait que ce taxi ainsi que la voiture qui le suit roulent à gauche sont des indices volontairement intégrés par les concepteurs de la méthode pour signaler que la scène se déroule très probablement dans une rue londonienne.

Par ailleurs, on remarque des traces noires sur la chaussée et un des trottoirs sans pouvoir, cependant, les interpréter. On note également qu'une flaque d'eau se trouve au bord de la chaussée juste derrière les deux petites filles. Une fois encore, il est difficile d'expliquer à coup sûr la présence de cette flaque d'eau. Cependant, on peut penser que c'est une façon d'évoquer, de manière un peu amusée, le climat britannique ou alors de faire l'hypothèse que cette flaque va peut-être être un des ressorts de l'action qui va avoir lieu entre les deux personnages. Enfin, on note que tous les arbres sont bien verts, ce qui indique que la scène se passe aux beaux jours, comme le confirme les tenues vestimentaires portées par les deux petites filles.

Quand on examine ces dernières, âgées vraisemblablement de neuf ou dix ans, on remarque immédiatement que de nombreux éléments les opposent. L'une est blonde, l'autre brune, l'une est habillée, de manière assez décontractée, d'un sweat-shirt et d'un jean, l'autre porte une robe et des collants noirs. De plus, leur attitude est aussi très contrastée. La première, la blonde, fait la moue, a la tête baissée, le regard dirigé vers le sol, les mains dans les poches et les pieds écartés, le tout donnant l'impression que quelque chose la chagrine. A l'opposé, sa camarade la fixe du regard et a une posture, main sur la hanche droite et jambe gauche fléchie, qui lui confère une certaine assurance. Enfin, on remarque que son index gauche est pointé en direction de ses chaussures, ce qui semble indiquer que ses interventions y font référence.

La conversation enregistrée sur le document sonore ne met en scène que ces deux petites filles qui se nomment respectivement Emmy, pour la blonde, et Bella, pour la brune. Ces deux personnages ne sont pas spécialement connus des élèves puisque, comme nous l'avons expliqué précédemment, le professeur sélectionne les documents qu'il utilise dans plusieurs méthodes. Par conséquent, ces personnages ne constituent pas des points de repère pour les élèves.

La conversation entre Emmy et Bella est constituée de six échanges. Elle commence au moment où Bella attire l'attention de sa camarade sur ses chaussures, sa première intervention faisant ainsi le lien entre le document enregistré et l'illustration qui l'accompagne.

TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT

LISTEN AND SPEAK

- | | |
|--|---|
| <p>1 Bella: Look Emmy. I've got new trainers!
 Emmy: I've got old trainers.
 Bella: And I've got a black dress. It's new!
 Have you got a black dress?</p> | <p>(A passing taxi splashes them with dirty water)
 Bella: Hey!
 Emmy: I've got old jeans, but I've got
 5 Emmy: No, I haven't. I've only got old jeans! 10 clean jeans.</p> |
|--|---|

Une première lecture de la transcription de l'enregistrement montre que les échanges sont relativement équilibrés et que le passage d'une intervention à l'autre se fait assez naturellement. De plus, on note que de nombreuses reprises permettent de guider l'auditeur. Ainsi, le mot « trainers » (ligne 1) introduit par Bella est repris immédiatement après par Emmy (ligne 2) et l'expression que cette dernière emploie (ligne 5) « I've only got old jeans » est également reprise quasiment à l'identique dans sa dernière intervention (ligne 9).

Cependant, l'écoute du document sonore révèle que les timbres de voix des actrices qui jouent les rôles d'Emmy et de Bella sont très proches et qu'il est donc très difficile de les distinguer, ce qui constituera sans doute un obstacle à la compréhension de ce document par les élèves. Ainsi, il est quasiment impossible de savoir avant la dernière intervention qui produit l'interjection « hey ! » (ligne 8). Par conséquent, seuls quelques indices langagiers permettent de savoir quand l'interlocuteur change, ce qui rend la tâche de compréhension de l'oral plus complexe.

Par ailleurs, on remarque, à l'audition du document, que l'enregistrement est très clair et que le débit n'est pas trop rapide. De plus, on note que le seul bruitage, celui d'une voiture qui passe (lignes 6 et 7), n'interfère pas avec les énoncés qui l'encadrent. Enfin, les rires qu'on entend à la fin des échanges dédramatisent la situation en faisant tomber la tension liée au comportements contrastés des deux personnages.

3.2- Éléments d'analyse épistémique

Avant d'examiner en détail la façon dont PE2 organise concrètement l'étude du document sonore, nous allons procéder à une analyse épistémique de la situation choisie. Dans le cadre de cette analyse, nous étudierons plus particulièrement les connaissances visées et la nature des compétences en jeu, puis, nous ferons des conjectures quant aux possibilités d'action du professeur.

3.2.1 - *Les connaissances visées*

L'analyse de la transcription de l'enregistrement met clairement en évidence que le nombre d'occurrences de l'expression verbale « have got » est très élevé puisqu'il se monte à 8 sur un total de 6 échanges. De plus, comme nous l'avons déjà signalé, les formes et les personnes auxquelles est utilisée cette expression sont en parfaite adéquation avec les connaissances visées par la séquence. Par ailleurs, on note, au niveau lexical, que trois noms de vêtements sont également inclus dans le document « trainers, a dress, jeans ». Cependant, si l'on compare ces items lexicaux avec ceux travaillés préalablement dans la séquence, on remarque que le mot « trainers » n'a pas été employé jusque-là et qu'il sera donc nécessaire que le professeur l'introduise à l'occasion de cette phase de travail.

Toutefois, malgré la présence conséquente de connaissances nouvelles, on note qu'une partie essentielle de l'enjeu de compréhension repose sur la reconnaissance des adjectifs « old, new, clean ». Ces derniers n'ayant pas été réactivés lors de la séquence observée, il est difficile de prévoir si les élèves seront capables de les repérer et cela d'autant plus que l'analyse de la progression adoptée par PE2 depuis le début de l'année ne permet pas de dire s'ils sont véritablement connus des élèves. Cependant, il est incontestable que la compréhension de l'implicite, soit la fierté sous-jacente de Bella et l'humeur chagrine d'Emmy, dépend quasi exclusivement de la compréhension des adjectifs « old, new », sachant que les élèves ne saisiront probablement pas le sens de l'adverbe « only » utilisé par Emmy (ligne 5). De la même manière, la compréhension de la petite revanche prise par Emmy à la fin de la conversation repose intégralement sur la compréhension de l'adjectif « clean » et sur les capacités des élèves à le mettre en relation avec le bruitage qui traduit le passage du taxi.

Enfin, la place qu'occuperont les connaissances anciennes dépendra essentiellement de la façon dont PE2 utilisera l'illustration qui accompagne le document sonore. En effet, on peut penser qu'un travail préalable à l'écoute pourrait être l'occasion de faire mobiliser par les élèves des connaissances plus anciennes telles que celles permettant de désigner et de

localiser les personnages. Ainsi, on peut faire l'hypothèse que les élèves pourraient, à ce stade de l'apprentissage, produire des énoncés simples tels que « I can see two girls / a black taxi » ou « they are in a street / in London ».

3.2.2 - *La nature des compétences en jeu*

La compréhension du document reposant sur la capacité des élèves à mettre en réseau des contenus linguistiques et extralinguistiques, il est fort probable que ce travail sera l'occasion de développer les compétences des élèves à prendre appui sur des éléments significatifs afin de construire du sens. En effet, la présence d'éléments facilement identifiables devrait permettre aux élèves de prendre des repères efficaces.

Parmi ceux-ci on peut signaler :

- les énoncés dont les constructions sont très proches de celles travaillées en classe,
- les nombreux énoncés exclamatifs (quatre sur un total de 10 énoncés) traduits par des changements intonatif importants,
- les reprises lexicales accompagnées de mises en relief accentuelles,
- les éléments extralinguistiques tels que le bruit de la voiture et les rires d'Emmy et de Bella à la fin de la conversation.

Par conséquent, l'aptitude des élèves à segmenter la chaîne parlée, à repérer les mots accentués, à déduire un sentiment à partir d'une intonation ou à identifier certains liens logiques joueront un rôle essentiel quant au niveau de compréhension qu'ils parviendront à atteindre. Cependant, la mobilisation de ces compétences sera fortement déterminée par les choix de mise en œuvre que le professeur effectuera et par le niveau de compréhension qu'il exigera.

Il est plus délicat de définir exactement quelles sont les compétences d'expression orale que les élèves auront à mobiliser au cours de cette phase de travail. Ainsi, le fait qu'ils ne maîtrisent pas encore la troisième personne de l'expression verbale « have got » va rendre la tâche de restitution nettement plus difficile à mener. Les élèves ne disposant pas des outils langagiers nécessaires à la reformulation du contenu du dialogue, comme, par exemple, la possibilité de produire un énoncé tel que « Bella has got a black dress », il est probable que leur production sera limitée à la restitution de quelques mots-clés ou à la répétition à l'identique de certains énoncés. Quant à leur capacité à produire des énoncés appréciatifs simples tels que « Bella is happy » ou « Emmy is unhappy » et donc à mobiliser les connaissances plus anciennes, elle sera, elle aussi, déterminée par les situations de restitution que PE2 mettra en place.

3.2.3 - *Les possibilités d'action du professeur*

Pour mener l'étude du document sonore PE2 dispose de deux documents complémentaires : le document enregistré et l'illustration qui figure dans le manuel. Par ailleurs, il peut également prendre appui sur les recommandations incluses dans le guide pédagogique pour effectuer ses choix de mise en œuvre.

Étape 1 Repérages²⁴⁵

Amener les élèves à comprendre le contexte en s'aidant de l'illustration. Faire émettre des hypothèses de sens. De quoi peuvent-elles parler ? Que peut-t-il se passer ? Faire repérer les détails qui permettent de supposer l'action. Repérer les mots et les structures connus. Faire retrouver les noms des différents vêtements dont il est question.

Cependant, il est important de noter que PE2 ayant décidé d'utiliser ce document non pas en début mais en fin de séquence, ce choix a des conséquences importantes sur la manière de l'aborder. En effet, il ne s'agit pas pour lui de se servir de ce document sonore pour introduire les premiers éléments linguistiques mais davantage de l'utiliser pour repérer ce que les élèves sont capables de comprendre à l'issue de la séquence d'apprentissage.

Quoi qu'il en soit, il est difficile de prévoir avec certitude si PE2 utilisera l'illustration et, surtout, comment il le fera. En effet, nous savons que les élèves ne disposent pas du manuel et que, par conséquent, PE2 devra en faire une copie soit pour pouvoir l'utiliser de manière collective ou individuelle. Dans ces cas, il est fort probable que le document d'origine sera reproduit en noir et blanc. Ceci n'est, malgré tout, pas très ennuyeux car la seule couleur évoquée au cours de la conversation est celle de la robe qui est noire. Quelle que soit la méthode qu'il adoptera, il semble qu'une description même succincte de l'illustration préalablement à la diffusion du document sonore permettra de faire accéder les élèves plus facilement à la compréhension du document sonore sans pour autant en dévoiler complètement le contenu.

Ainsi, à l'occasion de la présentation de l'illustration, PE2 pourra indiquer les prénoms des deux petites filles, ce qui permettra aux élèves d'identifier qui parle en premier et ainsi de suivre plus facilement les changements d'interlocuteurs qui interviennent au cours de la conversation. De plus, comme nous l'avons expliqué précédemment, cette présentation pourra fournir au professeur l'occasion de faire remarquer aux élèves des éléments déterminants de l'action comme, par exemple, l'arrivée du taxi et la présence de la flaque d'eau. Toutefois, le travail sur l'illustration devra être mené avec précaution car les élèves seront, à ce stade de la séquence, tout à fait capables de décrire les vêtements que Bella et Emmy portent. Une description anticipée trop détaillée de ces éléments réduirait drastiquement le nombre

²⁴⁵ Extrait du guide pédagogique qui accompagne la méthode, p. 67.

d'informations à repérer lors de l'écoute.

Enfin, la description des quelques éléments indispensables à une mise en écoute efficace sera l'occasion pour le professeur d'introduire le mot « *trainers* » à moins que ce dernier ne préfère procéder avant à une première mise en commun.

La manière dont PE2 diffusera le document sonore aura aussi des effets sur le nombre et la nature des informations que les élèves seront capables de restituer. La brièveté de cette conversation - elle ne fait que trente secondes en tout - nous laisse penser que le professeur procédera à une première diffusion intégrale du document. Ce faisant, il en conservera l'intégrité et fera découvrir aux élèves l'ensemble des ressorts de la situation. Ensuite, la structure binaire des échanges peut permettre un découpage du document de façon à diffuser deux interventions en même temps. Une autre option peut également consister à diffuser la première partie, soit avant le passage de la voiture, puis la suite qui constitue en quelque sorte un retournement de la situation. Cependant, si le professeur veut faire répéter certains énoncés, il est probable qu'il procédera à des fractionnements plus nombreux. Cette manière de faire lui permettra notamment d'aider les élèves à repérer certaines caractéristiques phonologiques et à segmenter la chaîne parlée. En les exposant ainsi à un modèle phonologique authentique, il leur permettra d'améliorer la qualité de leur restitution orale, ce qui constituera une étape importante du travail car nous savons que les élèves vont être amenés, *in fine*, à rejouer le dialogue deux par deux.

Enfin, l'utilisation ou non d'un document collectif ou individuel permettant de déterminer les informations à recueillir et d'en garder une trace aura des effets importants sur les connaissances que les élèves auront effectivement à mobiliser et sur la manière dont PE2 mènera cette phase du travail en classe.

3.3- Structuration de la phase de travail analysée

La phase de travail retenue pour l'analyse débute à la minute 18:35 et se termine à la minute 36:00, soit au moment où le professeur entame une phase collective de répétition orale à partir du script du dialogue.

Elle est précédée par trois activités. La première est une activité ritualisée d'accueil des élèves qui intègre, comme dans la séance 4, un travail de « mise en bouche²⁴⁶ » qui consiste à faire répéter aux élèves des virelangues dans le but de leur faire pratiquer certains phonèmes spécifiques de la langue anglaise. La deuxième activité est celle consacrée à la reprise du travail sur le chant « *My clothes* » et la troisième, très courte, est une phase de questions-

²⁴⁶ J'emprunte cette expression aux auteurs de la méthode « *Apple Pie* », niveau 6^e, Lemarchand, Russo Lecapelain qui, dans la présentation des étapes-clés de leur méthode, font référence aux quatre compétences en utilisant les expressions suivantes : mise en oreille, mise en bouche, mise en œil et mise en plume.

réponses au cours de laquelle PE2 interroge individuellement les élèves afin de les amener à réactiver les connaissances travaillées précédemment.

Les activités qui succèdent à celle consacrée au travail de compréhension de l'oral correspondent, pour les premières, aux activités citées dans le tableau qui présente les documents sonores. Ainsi, suite au travail de compréhension de l'oral, les élèves effectuent une répétition du dialogue, suivie d'un bref temps d'élucidation, en français, de la signification des énoncés qui le constituent. Une fois ceci fait, les élèves sont amenés à pratiquer le dialogue deux par deux à l'aide du script, puis deux binômes d'élèves sont invités à venir le jouer face au groupe classe. La séance se termine par la mise au point de la trace écrite notée au tableau par le professeur et par la passation des consignes concernant l'évaluation à venir²⁴⁷.

L'intégralité de la phase de travail consacrée à l'exploitation du document sonore représente un temps non négligeable de la séance puisqu'elle se déroule sur 17 minutes 25 en tout, soit 34% du temps global de la séance. Elle est constituée de 95 tours de parole²⁴⁸ exclusivement consacrés au travail mené en relation avec le document sonore. Le synopsis détaillé montre que cette phase est organisée en quatre scènes²⁴⁹.

Synopsis de la phase de travail		
Temps collectif (17 min 25)	Scène 1	Mise en place matérielle, définition de l'activité et dévolution du milieu
	Début : 18 min 35 TP 1 - 11	<i>Les élèves effectuent une activité de coloriage pendant que le professeur cale la cassette audio au bon endroit.</i>
	Scène 2	Première diffusion intégrale du document et tentative de mise en commun
	Début : 25 min 15 TP 11 - 17	<i>Les élèves écoutent le document en entier mais sont incapables d'effectuer la moindre restitution.</i>
	Scène 3	Diffusion fractionnée de l'ensemble du document et répétition de chaque énoncé
	Début : 26 min 55 TP 17 - 65	<i>Les élèves écoutent les énoncés produits par Bella et Emmy puis répètent chacun d'entre eux individuellement.</i>
Scène 4	Deuxième diffusion fractionnée du document et remise en ordre chronologique des interventions des deux personnages	
Début : 32 min 00 TP 65 - 95	<i>Les élèves écoutent les 6 échanges les uns après les autres et notent le numéro de l'échange sur le script découpé et présenté dans le désordre.</i>	
Fin : 36 min 00 TP 94	Clôture de l'activité	

²⁴⁷ Pour une présentation plus détaillée de la séance, voir le synopsis de la séquence dans les annexes, pp. 137-151.

²⁴⁸ Cf. annexes, transcript de la phase de travail, pp. 158-161.

²⁴⁹ Les fonds de différentes couleurs servent à distinguer ces quatre étapes.

3.4- Premiers éléments d'analyse

L'étude du synopsis montre que la première scène est assez longue puisqu'elle dure 6 minutes 40 (soit de la minute 18:35 à la minute 25:15), ce qui correspond pratiquement à la durée totale des scènes 2 et 3, qui couvrent à elles deux 6 minutes 45 (soit de la minute 25:15 à la minute 32:00), et qui sont, elles, des scènes-clés de cette phase de travail. En effet, c'est uniquement au cours de ces deux scènes que le travail mis en œuvre correspond à un travail de compréhension de l'oral.

La longueur de la première scène s'explique par les difficultés matérielles rencontrées par le professeur au moment où il veut lancer la diffusion de la cassette. En effet, la cassette n'étant pas calée au début du document sonore, PE2 passe plusieurs minutes à tenter de trouver le moment où démarre la conversation entre Emmy et Bella. Pris dans l'action, il ne prend pas le temps d'écouter un extrait suffisamment long afin de repérer le numéro du document sonore qu'il entend pour savoir à quel endroit il se trouve sur la cassette, mais effectue des va-et-vient qui rendent la localisation du début du document sonore difficile à effectuer. Dans la méthode utilisée ici par PE2, chaque document sonore est numéroté en fonction de l'ordre chronologique dans lequel il apparaît. Ce numéro est donc un repère utile qui aurait pu faire gagner du temps à PE2.

Par ailleurs, on observe que PE2 ne se sert pas de l'illustration pour introduire la situation avant de diffuser le document sonore pour la première fois. Bien que PE2 ait fait des copies individuelles et que ces dernières aient été distribuées aux élèves, il se limite à mentionner l'illustration rapidement au moment où il démarre l'activité.

1.	PE2	<p><i>(18 min 35) Now so we're going to listen this story ok ? (PE2 prend un document à un des élève et pointe la partie du document qui correspond au dialogue enregistré) you don't please Aline you don't look this (PE2 pointe la partie basse du document) ok ? You just look at this and listen (PE2 se touche l'oreille droite avec un doigt) ok, you look and listen (PE2 pointe le document puis son oreille gauche) +++ (PE2 est près du magnétophone, il déclenche la cassette) Sorry (PE2 fait défiler la bande qu'il arrête de temps en temps) oh ++ ok just + can you +++ No ok (Il continue à manipuler la bande sans succès)Excuse me (PE2 s'écarte du magnétophone) so er please (PE2 prend un document sur la table de François puis le montre à l'ensemble de la classe) For one minute <... ?> can you colour can you colour you colour you colour the clothes you read the text ok and for one minute you colour the clothes for example er what colour is the er.. what colour is the .. what colour is the pullover?</i></p>
----	-----	---

Ainsi, les parties surlignées en gris dans ce premier tour de parole, qui inclut des commentaires décrivant les gestes et les déplacements effectués par le professeur, montrent qu'il commence cette phase de travail en indiquant aux élèves ce qu'ils ne doivent pas regarder, soit l'activité de phonologie qui figure sous l'illustration et en faisant référence à

l'illustration elle-même très rapidement. Puis, ne parvenant pas à trouver où démarre le dialogue, il demande aux élèves d'effectuer le coloriage correspondant au chant « my clothes » qui figure sur la partie droite de la photocopie qu'il a distribuée.



Comme nous pouvons le voir, le document distribué aux élèves se compose de deux parties. On voit, à droite, les paroles du chant insérées dans un dessin qui représente une chambre avec des vêtements à colorier et, à gauche, l'illustration qui accompagne le document sonore sous laquelle on trouve une activité de phonologie. Cette partie gauche est une copie à l'identique de la page 28 du manuel de l'élève. Le travail correspondant à l'activité de phonologie ne sera pas mis en œuvre au cours de la séquence.

Le professeur ne se servant pas de l'illustration, il choisit d'évaluer ce que les élèves vont être capables de comprendre d'eux-mêmes en se servant seuls de cette illustration pour prendre des repères quant à la situation d'énonciation. On remarque également qu'il procède à la première diffusion sans donner d'indications précises quant aux informations à recueillir. Aucun outil collectif ou individuel n'est fourni avant la première écoute ; aucun ne sera fourni ultérieurement.

Enfin, on observe que cette première scène est essentiellement consacrée à l'activité de secours, le coloriage des vêtements, et que la définition de l'activité et la dévolution du milieu sont extrêmement rapides. Elles n'occupent que quelques secondes sur la durée totale de cette scène.

La deuxième scène est, comparativement, très brève puisqu'elle ne dure qu'une minute 40 (soit de la minute 25:15 à la minute 26:55). De plus, sachant que le document sonore dure lui-même trente secondes, le temps dédié à la première mise en commun se limite donc à 1 minute 10. La brièveté de cette étape s'explique par le fait que les élèves sont incapables, après une seule écoute intégrale, de restituer la moindre information (TP 14 et 16).

13.	PE2	Ok++ so er (<i>PE2 arrête la cassette, on entend "Speak"</i>) two (<i>PE2 brandit 2 doigts de sa main gauche</i>) two girls ok
14.	Elève	<....?>
15.	PE2	Oh yes just one minute please + Two girls one girl (<i>PE2 brandit un doigt</i>) is Emmy ok? (<i>PE2 feuillete son classeur</i>) er I'll just check ok? and the second is Bella ok ? Bella
16.	Elève	<Bella?>
17.	PE2	Oh no just one minute (<i>PE2 lève la main gauche face vers la classe</i>) Can you tell me er.. (<i>PE2 regarde des documents qu'il a à la main</i>) what + what did you understand ? (<i>PE2 fait un geste de moulinet avec le doigt droit à hauteur de son front</i>) Emmy er... talk about clothes + and what what did you understand ? + Emmy says I've got ... (<i>PE2 fait un geste de la main en signe d'attente</i>) ++ You didn't understand anything ? ++ yes no ++ (26 min 55) ok listen again (<i>PE2 fait un geste en direction d'une de ses oreilles puis va mettre le magnéto en marche</i>) +++ <..... ?>

En fait, lorsqu'on étudie attentivement ce qui se passe juste après la première diffusion du document, on constate que c'est le moment où PE2 choisit de présenter la situation. A peine a-t-il arrêté la cassette qu'il prend la parole pour indiquer que la conversation met en scène deux filles (TP 13) qui se nomment respectivement Emmy et Bella (TP 15). Ce faisant, il se substitue en quelque sorte aux élèves qui auraient peut-être été capables d'indiquer qu'ils avaient entendu deux filles. A cette occasion, on note qu'il retarde par deux fois « Oh yes just one minute please » (TP 15) et « Oh no just one minute » (TP 17) la prise de parole des élèves qui se manifestent apparemment en réaction avec ce qu'ils viennent d'entendre (TP 14 et 15). Les interventions de PE2 lui servent à définir la situation d'énonciation « Emmy er... talk about clothes [...] Emmy says I've got ... » (TP 17) et à indiquer ce qui l'attend comme forme de restitution « Can you tell me er.. [...] what + what did you understand ? [...] + and what what did you understand ? » (TP 17). Cependant, elles ont, semble-t-il, pour effet de faire perdre aux élèves les quelques informations qu'ils avaient peut-être gardées en mémoire. Ils ne font plus aucune proposition après la deuxième intervention du professeur, ne sachant pas exactement comment formuler, en langue étrangère, les quelques bribes d'information qu'ils ont peut-être compris pour répondre à la consigne très générale que le professeur vient de leur donner « what did you understand ? ». Face au mutisme des élèves, le professeur clôt cette étape du travail et décide donc de leur refaire entendre le document une nouvelle fois.

La troisième scène est constituée des diffusions fractionnées du document sonore. Elle est

nettement plus longue que la précédente puisqu'elle dure 5 minutes 05 (soit de la minute 26:55 à la minute 32:00). Au cours de cette scène, PE2 diffuse le document sonore en effectuant des pauses après lesquelles il demande à un/une élève de répéter à l'identique ce qu'il/elle vient d'entendre. Seuls quelques élèves sont donc sollicités au cours de cette étape du travail. Par ailleurs, on note qu'aucun commentaire n'est produit quant à la situation et aux sentiments respectifs des personnages.

Au cours de la quatrième scène qui dure 4 minutes, soit de la minute 32:00 à la minute 36:00, le document est à nouveau diffusé. La tâche des élèves est alors de reconstituer l'ordre chronologique du script de la conversation que le professeur a découpé et présenté dans un ordre aléatoire sur un document qui est distribué au début de cette étape.

Ces cases sont prévues pour que les élèves y notent les numéros des extraits diffusés.		Bella: And I've got a black dress. It's new! Have you got a black dress?
		Emmy: I've got old trainers.
		Bella: Look Emmy. I've got new trainers!
		Emmy: I've got old jeans, but I've got clean jeans.
		Bella: Hey!
		Emmy: No, I haven't. I've only got old jeans!

Comme le montre la façon dont le document est présenté, PE2 diffuse la conversation en six parties, soit en effectuant des pauses après chaque intervention. Cette scène se compose de trois temps successifs : la définition de l'activité, l'écoute et la numérotation des interventions et, enfin, la correction collective.

3.5- Analyse d'épisodes pertinents

L'analyse se centre sur deux épisodes qui se déroulent respectivement au cours des étapes 3 et 4. Elle permet de rendre compte de la manière dont le professeur mène le travail de restitution des contenus du document sonore et celui mis en œuvre à partir de la transcription de l'enregistrement.

3.5.1 - *En collectif* : « *Can you repeat, please ?* »

L'épisode démarre alors que PE2 a déjà effectué une deuxième tentative de restitution. Ainsi, il a commencé la troisième étape du travail en diffusant les deux premiers échanges à la suite de quoi il a, une nouvelle fois, demandé aux élèves de lui dire ce qu'ils avaient compris ou au moins de répéter ce qu'ils venaient d'entendre (TP 19).

19.	PE2	Ok can you can you tell me er.. what about what did you understand? Can you can you repeat please? Someone can repeat? + I've got +++ You don't understand? No? + Ok er Please can you stop colouring Stéphane? +++ Boris can you stop colouring + colouring please? You don't understand? (PE2 désigne Sébastien qui a levé le doigt)
-----	-----	---

Cependant, les élèves ne parvenant toujours pas à restituer tout ou partie de ce qu'ils viennent d'entendre, PE2 marque un temps d'arrêt, abandonne la langue étrangère et passe au français. Il est alors sur le point d'abandonner complètement cette activité de repérage et de répétition pour passer à la dernière étape du travail « Dans le désordre » quand il décide malgré tout de faire une dernière tentative (TP 27).

27.	PE2	Dans le désordre ++ d'accord ? Alors vous l'avez écouté une seule fois hein on l'a pas répété j'aurais bien aimé qu'on puisse le répéter (PE2 regarde rapidement sa montre) (28 min 20) Can you listen again ? Please listen (PE2 remet la cassette en marche, on entend « Speak ») Listen
28.	Cassette	Look Emmy. I've got new trainers!
29.	PE2	(PE2 arrête la cassette) who can repeat please ? yes Marthe? Look!
30.	Marthe	Er..
31.	PE2	Can you
32.	Elève	<....?>
33.	PE2	No two girls (PE2 brandit 2 doigts de sa main gauche) Emmy and Bella so yes Anita
34.	Anita	I've got new...
35.	PE2	I've got+new+ trainers (on entend à peine Anita répéter après PE2) ok (PE2 pose les documents et feuillète son classeur) This is + trainers ++ there is one here please yes (PE2 prend une « flashcard » et la montre aux élèves) just one minute please these are trainers trainers are sport shoes ok ? shoes for sport ok ? trainers ok? (PE2 repose la « flashcard » et continue à chercher dans son classeur) er so I'll just look to see if there shoes +++ where is the pair of shoes? + where is it? ++ yes so you see (PE2 a une « flashcard » à la main, il la compare avec celle représentant une paire de chaussures) This is a pair of shoes and this is a pair of trainers ok ? trainers + can you repeat trainers ?
36.	Cl	trainers
37.	PE2	Listen (PE2 remet la cassette en marche)
38.	Cassette	I've got old trainers
39.	PE2	I've got...++ I've got ? (PE2 a la bouche ouverte, les lèvres en forme de "o")
40.	Elèves	trainers trainers
41.	PE2	Yes trainers but old trainers ok? Old trainers + look + old trainers er new new ok (PE2 montre la « flashcard » représentant les chaussures) This this is new and this is old er + for example er (PE2 se tourne vers le tableau bras tendu, il hésite puis désigne la première rangée de table) yes this table this table is old you see it's old + er.. (PE2 se dirige vers le fond de la salle, il désigne une autre table) this table it's new ouah+ new old (PE2 touche successivement une table de la 3 ^{ème} rangée et une table de la 2 ^{ème} rangée) ok ? ++ yes ?
42.	Une élève	Vieille nouvelle
43.	PE2	So listen (PE2 déclenche la cassette)

44.	Cassette	And I've got a black dress (<i>PE2 arrête la cassette, se tourne vers les élèves bouche ouverte</i>) Yes ? and
45.	Anita	And a black dress
46.	PE2	I've got a black dress yes can you repeat please Anita? I've got a black dress
47.	Anita	I've got a black dress
48.	PE2	Ok (<i>PE2 déclenche la cassette</i>)
49.	Cassette	It's new (<i>PE2 fait un geste pour indiquer aux élèves qu'ils doivent répéter</i>)
50.	Elève	It's new
51.	PE2	It's new ok?

Comme nous le montre l'épisode ci-dessus, PE2 procède cette fois à des diffusions très ciblées du document sonore. Il isole chaque énoncé et le fait entendre séparément (TP 29, 38, 44 et 49), permettant ainsi aux élèves d'exécuter la tâche de répétition beaucoup plus facilement. De plus, on remarque que, cette fois, les élèves savent exactement ce que le professeur attend d'eux puisqu'il a exprimé ses attentes en français « on l'a pas répété j'aurais bien aimé qu'on puisse le répéter » (TP 27), puis les a reprises en anglais « who can repeat please ? » (TP 29) et a même produit lui-même l'amorce de l'énoncé « I've got...++ I've got ? » (TP 39). Cependant, la première restitution s'avère toujours difficile à obtenir. Marthe hésite (TP 30), un autre élève fait une proposition apparemment non conforme (TP 32) puis, enfin, Anita produit le début de l'énoncé « I've got new... » (TP 34). Toutefois, le mot « trainers » étant, comme nous l'avons signalé lors de l'analyse épistémique, inconnu des élèves, Anita est incapable de le restituer. C'est donc le professeur qui le produit (TP 35) puis qui saisit l'occasion pour en élucider le sens grâce à une « flashcard » qu'il exhibe et qu'il contraste avec une seconde représentant des chaussures de ville afin de mettre en évidence la différence entre ce que représente le mot « shoes » et le mot « trainers ». Puis, il fait répéter le mot nouveau à l'ensemble de la classe (TP 35 et 36) avant de lancer la diffusion du deuxième extrait.

A la suite de cette diffusion, on observe que PE2 ne prend pas la peine de solliciter les élèves afin d'évaluer s'ils sont maintenant capables de reproduire tout ou partie de l'énoncé. Il répète lui-même l'expression verbale « I've got » deux fois successivement puis, adoptant une stratégie proche d'un effet Topaze, il positionne ses lèvres espérant ainsi aider les élèves à reproduire l'adjectif « old » (TP 39). Toutefois, ceci reste sans effet ; les élèves produisent le mot « trainers », qu'ils ont désormais bien identifié, mais sans l'accompagner de l'adjectif attendu par le professeur (TP 40). C'est donc une nouvelle fois PE2 qui produit la connaissance nouvelle « old », seule variation par rapport à l'énoncé précédent. Cependant, il ne fait pas répéter cet énoncé aux élèves mais en profite pour élucider ou rappeler la signification des adjectifs « old » et « new » (TP 41).

La fin de cet épisode montre que cette fois les élèves ont bien compris ce que le professeur attend d'eux. Ils reproduisent les énoncés entendus sans difficulté (TP 45 et 50). Toutefois, on

note que Anita, qui avait pourtant produit l'expression verbale « I've got » précédemment (TP 34), ne la reproduit pas, ici, d'emblée (TP 45). Ceci montre que même lorsque les connaissances contenues dans le document sonore sont connues des élèves, leur repérage au sein d'un énoncé assez long produit dans une langue authentique n'est pas pour autant chose aisée.

3.5.2 - *En collectif* : « *What number is it?* »

Le deuxième épisode démarre au début de la quatrième étape. Il montre la manière dont PE2 organise la diffusion du document sonore afin de mettre les élèves en situation d'effectuer des relations entre les énoncés qu'ils entendent et ceux qui sont écrits dans le désordre sur le document dont ils disposent. Par ailleurs, cet épisode illustre la façon dont PE2 effectue la dévolution du milieu et mène la phase collective de vérification.

Lors de cette étape, le professeur fait entendre le dialogue en le fractionnant en 6 extraits (TP 68, 70, 72, 74, 76 et 78). Les élèves disposent, eux, du script du dialogue également découpé en six morceaux, présentés de façon aléatoire sur une fiche de travail (cf. document p. 305). Leur tâche est donc d'indiquer le numéro de l'extrait (ex : n° 2 pour ce qu'ils entendent au TP 70) en face du morceau de script qui correspond aux paroles qu'ils entendent.

67.	PE2	Oh yes thank you (PE2 donne les documents restants à Evelyne, puis il se dirige vers le magnétophone) you just you just count and you give them ok so you listen for the third time + ok? (PE2 recule la cassette et jette un oeil à sa montre) +++ ok so yes thank you <à Evelyne qui lui rend les documents restants) so listen and you write the number (PE2 montre tient un document devant lui) ok so one two three four five etc ok ? (PE2 écrit au tableau tout en vérifiant le nombre d'informations à mettre dans l'ordre) so er one two three four five six ok ++ so you listen and you write the number ok ? ++ is it all right ? (PE2 déclenche la cassette)
68.	Cassette	(And speak) + Look Emmy. I've got new trainers!
69.	PE2	Number one ok so you write you write ok you choose you write yes that's right it's ok <en s'adressant à un élève du premier rang> (PE2 vérifie le travail de quelques élèves) oh ++ok that's right (il note lui-même quelque chose sur le document qu'il tient en main) number two
70.	Cassette	I've got old trainers.
71.	PE2	(PE2 note quelque chose sur son document) number three
72.	Cassette	And I've got a black dress. It's new! Have you got a black dress?
73.	PE2	Ok ++ number four
74.	Cassette	No, I haven't. I've only got old jeans!
75.	PE2	(PE2 continue à prendre des notes) +++
76.	Cassette	Hey! +++
77.	PE2	Ok number six it was number five number six now
78.	Cassette	I've got old jeans but I've got clean jeans

79.	PE2	Ok that's right + so can you tell me? So one two three (<i>PE2 se dirige vers le tableau sur lequel figurent des cases vides placées l'une sous l'autre comme sur le document utilisé par les élèves. Il note les numéros des extraits dans chaque case au fil de la mise en commun</i>) <..... ?> so you see this is the number so er so one two three four five six + ok please Stéphane what what number is it here?
80.	Stéphane	three
81.	PE2	It's?
82.	Stéphane	three
83.	PE2	Three yes + so you take a green you take a green pen ok? Er three yes what number is this?
84.	Elève	Two
85.	PE2	Yes two that's right (<i>PE2 note les numéros dans des cases au tableau</i>) two + what number is it +yes?
86.	Elève	One
87.	PE2	Yes it's one ok + what number is this? + er yes
88.	Albert	six
89.	PE2	Six yes it's six ok + and what number is it please er ++ yes
90.	Claudine	five
91.	PE2	five and this what number is it? + please? (<i>PE2 désigne Désiré</i>) yes(?)
92.	Désiré	four
93.	PE2	Four ok

Lorsque l'on examine attentivement les moments où PE2 communique aux élèves le numéro de l'extrait qu'ils vont entendre, on constate que sa stratégie varie. En effet, ce n'est qu'après la diffusion du premier extrait qu'il indique aux élèves clairement le numéro de cet extrait « Number one ok » (TP 69). De la même manière, il indique le numéro de l'extrait cinq après l'avoir diffusé et alors qu'il a déjà annoncé l'extrait suivant (TP 77). De façon identique, on remarque qu'il complète la définition de la tâche à la suite de la diffusion du premier extrait (TP 69). C'est, en effet, lors de ce tour de parole, que PE2 explique aux élèves qu'ils doivent opérer un choix parmi les échanges qui figurent sur le document et écrire le numéro en face de l'échange choisi « so you write you write ok you choose you write » (TP 69). Toutefois, les élèves étant relativement familiers de ce type d'activité, ils l'anticipent sans difficulté (TP 25 et 26) et exécutent cette tâche aisément.

25.	PE2	Ok ++ (27 min 45) I stop in English je m'arrête en anglais+ Boris+ On va tout simplement écouter le dialogue + je ne vais pas vous demander de le répéter maintenant j'aurais bien aimé c'est ce que j'aurais bien aimé +mais comme j'en vois plein qui n'écotent pas ++ je vais vous donner ce dialogue (<i>PE2 a des document d'une demie page en mains</i>) Il est en fait il est comment je vous l'ai on a déjà du faire un petit peu ce genre de chose il est comment ? je vais vous le donner comment ?
26.	Elèves	Dans le désordre dans le désordre

Enfin, on remarque que PE2 profite de ces diffusions pour noter lui-même sur le document qu'il tient à la main les numéros correspondants à chacun des échanges (TP 71 et 75). Par

conséquent, on peut faire l'hypothèse que c'est le nombre de tâches qu'il doit gérer - démarrer la cassette, l'arrêter au bon endroit, prendre des notes - qui explique la façon fluctuante avec laquelle il donne les repères chronologiques aux élèves.

La dernière partie de cet épisode (TP 79-93) montre que PE2 ne fait pas du tout référence au document sonore lors de la correction collective. Ainsi seuls sont produits, à la suite les uns des autres, les numéros qui constituent, de ce fait, les seuls éléments de langue que les élèves utilisent à ce moment du travail. Les contenus oraux ou écrits du document ne sont pas du tout évoqués et on peut donc se demander dans quelle mesure ce type d'activité participe réellement au développement des connaissances des élèves. De plus, il faut également signaler que les élèves ont pu réaliser la tâche avec succès, écrire les bons numéros en face de chaque intervention, sans avoir véritablement produit un travail fin d'association entre des formes phoniques et graphiques. En effet, il suffit de repérer quelques mots pour numéroter correctement les énoncés écrits. De plus, la compréhension du sens des énoncés et de la nature de la situation n'est pas indispensable à la réalisation correcte de la tâche.

3.6- Le travail du professeur et l'activité conjointe professeur-élèves

3.6.1 - *L'installation des conditions d'apprentissage*

Ce qui retient l'attention quand on analyse la façon dont PE2 met en place les conditions d'apprentissage, c'est qu'il utilise des consignes très générales et qu'il est régulièrement en prise avec des problèmes matériels.

Ainsi, un examen attentif des trois tours de parole qui servent à PE2 pour définir la situation montre qu'il adopte des consignes qui ne permettent pas aux élèves de savoir précisément ce qu'ils vont devoir faire.

1.	PE2	<p><i>(18 min 35)</i> Now so we're going to listen this story ok ? <i>(PE2 prend un document à un des élèves et il pointe la partie du document qui correspond au dialogue enregistré)</i> you don't please Aline you don't look this <i>(PE2 pointe la partie basse du document)</i> ok ? You just look at this and listen <i>(PE2 se touche l'oreille droite avec un doigt)</i> Ok, you look and listen <i>(PE2 pointe le document puis son oreille gauche)</i> +++ <i>(PE2 est près du magnétophone, il déclenche la cassette)</i> Sorry <i>(PE2 fait défiler la bande qu'il arrête de temps en temps)</i> Oh ++ ok just + can you +++ No ok <i>(Il continue à manipuler la bande sans succès)</i> Excuse me <i>(PE2 s'écarte du magnétophone)</i> so er please <i>(PE2 prend un document sur la table de François puis le montre à l'ensemble de la classe)</i> For one minute <... ?> can you colour can you colour you colour you colour the clothes you read the text ok and for one minute you colour the clothes for example er what colour is the er.. what colour is the .. what colour is the pullover?</p>
----	-----	---

11.	PE2	Yes blue jac/I think it's a blue jean jacket <puis PE2 s'adresse à Boris> Er yes this one you can choose ok (PE2 passe un certain temps à vérifier le travail de Boris)ok er + anyway I think you can stop now ok for this exercise and you look ok please (PE2 est revenu devant le tableau, il montre à nouveau le document de travail) so for er.. ok you stop thank you you .. you could you will do it at home ok so now please er Marc yes you stop now for this exercise ok (25 min 15) and you listen this story ok? (PE2 désigne toute la partie du document occupée par l'image qui accompagne le dialogue) ok you listen carefully ok (PE2 met le magnétophone en marche)
-----	-----	--

17.	PE2	Oh no just one minute (PE2 lève la main gauche face vers la classe) Can you tell me er.. (PE2 regarde des documents qu'il a à la main) what + what did you understand ? (PE2 fait un geste de moulinet avec le doigt droit à hauteur de son front) Emmy er... talk about clothes + and what did you understand ? + Emmy says I've got ... (PE2 fait un geste de la main en signe d'attente) ++ You didn't understand anything ? ++ yes no ++ (26 min 55) ok listen again (PE2 fait un geste en direction d'une de ses oreilles puis va mettre le magnétophone en marche) +++ excuse me
-----	-----	--

Les passages surlignés en gris mettent en évidence le fait que les consignes que PE2 emploie majoritairement pour mettre les élèves en activité sont une déclinaison de la consigne « look and listen ». Cette dernière a l'avantage d'être bien connue des élèves mais, en contrepartie, elle ne le contient aucune indication spécifique quant à l'activité qui va suivre. De plus, on constate que PE2 fait par deux fois référence à l'illustration en demandant aux élèves d'écouter cette histoire « listen this story » (TP 1 et 11) alors que rien dans l'illustration ni dans les indications données par le professeur ne suggère que c'est une histoire qui va être racontée. Enfin, PE2 n'a recours à aucun exemple concret pour indiquer aux élèves de ce qu'il attend véritablement d'eux.

Comme nous l'avons déjà signalé, PE2 doit faire face à plusieurs difficultés matérielles au cours de la mise en œuvre de cette phase de travail. Il met plusieurs minutes avant de trouver l'endroit qui correspond au début du document sonore sur la cassette, il prend en note les numéros des extraits pendant la diffusion du document dans la quatrième étape et est amené à donner des précisions sur les documents qu'il utilise. Ainsi, le fait d'avoir photocopié la partie correspondant à l'exercice de phonologie, alors qu'il ne va pas l'utiliser, le contraint à indiquer aux élèves qu'ils doivent centrer leur attention sur la partie gauche supérieure du document. Par ailleurs, l'utilisation d'outils sémiotiques différents est source de confusion pour certains élèves (TP 10).

10.	Elève	Et ça c'est jacket ?
11.	PE2	Yes blue jac/I think it's a blue jean jacket [...]

Ainsi, le tour de parole ci-dessus montre que cet élève n'est pas sûr de bien identifier la veste qu'il doit colorier car le dessin qui figure sur le document extrait du manuel (cf. page 303) est

différent de celui utilisé jusque-là par le professeur pour représenter le mot « jacket ». On remarque, d'ailleurs, que la réponse du professeur traduit aussi une certaine hésitation (cf. extrait du TP 11)

Tous les ajustements que PE2 doit effectuer dans l'action ont des effets sur la façon dont se déroule le travail et sur les conditions d'apprentissage pour les élèves. Ainsi, on note que, au début de la troisième étape, PE2 doit encore demander à quelques élèves d'arrêter leur activité de coloriage (TP 19).

19.	PE2	Ok can you can you tell me er.. what about what did you understand? Can you can you repeat please? Someone can repeat? + I've got +++ You don't understand? No? + Ok er Please can you stop colouring Stéphane? +++ Boris can you stop colouring + colouring please? You don't understand? (PE2 désigne Sébastien qui a levé le doigt)
-----	-----	---

Ceci montre que, alors que PE2 a déjà diffusé l'intégralité du document sonore puis les deux premiers échanges, l'attention de certains élèves était encore focalisée sur la réalisation de la tâche de coloriage que le professeur avait initialement prévue de donner à faire à la maison (cf. TP 19 ci-dessus).

3.6.2 - *L'organisation du travail sur les connaissances*

Lorsque l'on examine la façon dont PE2 fait travailler les élèves en relation avec le document sonore, on constate que le travail est uniquement centré sur le repérage et la répétition à l'identique des énoncés contenus dans le dialogue. Ainsi, si l'on compare les connaissances contenues potentiellement dans le document sonore utilisé par PE2 et les connaissances pratiquées lors de la mise en œuvre effective du travail dans ses différentes étapes, on constate qu'il existe un écart très important entre les deux.

Par ailleurs, un premier tri des 32 tours de parole produits par les élèves nous amène à constater qu'il en reste uniquement 25 lorsque l'on ne retient que ceux qui sont audibles et ceux qui sont produits en relation avec les connaissances visées. Puis, dans un deuxième temps, on observe que, sur les 25 restants, quinze ne sont constitués que de mots isolés produits individuellement ou collectivement. Ceci signifie que le nombre d'énoncés complets produits au cours de cette phase de travail se limite à dix.

De plus, si l'on examine la façon dont se répartissent les connaissances anciennes et nouvelles dans les énoncés produits par les élèves, on remarque que les connaissances anciennes sont plus présentes dans les énoncés correspondants à la production de mots isolés que les connaissances nouvelles. Ainsi, les mots isolés produits par les élèves appartiennent essentiellement aux trois champs lexicaux suivants : les nombres pour sept d'entre eux, les

couleurs pour deux d'entre eux et, enfin, les connaissances nouvelles, soit les noms des vêtements, pour uniquement quatre d'entre eux. Quant aux deux restants, ils correspondent, pour l'un, au prénom de l'une des petites filles « <Bella?> » (TP 18) et, pour l'autre, à la traduction des adjectifs « old » et « new » que le professeur introduit au cours de l'activité.

Les dix tours de parole constitués d'énoncés complets ne sont, quant à eux, que des répétitions à l'identique des énoncés contenus dans le support sonore. On note d'ailleurs à l'occasion de ces répétitions que, comme nous l'avons envisagé lors de l'analyse épistémique, les élèves ne parviennent pas à restituer correctement l'adverbe « only » (TP 60-63).

60.	Cassette	I've only got old jeans! ++
61.	PE2	I've only/ ok + yes ok Agathe
62.	Agathe	I've on<ly?> got old jeans
63.	PE2	Good + I've only got old jeans ok

On observe que, même si PE2 prend soin de redonner l'amorce de l'énoncé à répéter (TP 61) car il pressent que le repérage et la répétition de cet adverbe va représenter un obstacle pour les élèves, Agathe ne le produit qu'approximativement. Pourtant, Agathe fait partie des meilleurs élèves de la classe. Toutefois, PE2 ne tient pas compte de cette approximation ; il reprend la connaissance et valide d'emblée la proposition d'Agathe, produisant ainsi une indication qui s'apparente à une « indication Jourdain ».

Pour conclure, on note que la pratique des connaissances par les élèves est extrêmement limitée. De plus, on constate que les tâches que les élèves doivent réaliser sont toujours des tâches simples tant au niveau des compétences de compréhension que de celles d'expression orales qu'elles mettent en jeu.

3.6.3 - La gestion du temps et de l'espace didactique

a) La gestion du temps didactique

L'observation de la façon dont se déroule cette phase de travail montre que certaines activités se chevauchent ou s'emboîtent. Ainsi, sans revenir sur les précisions lexicales que PE2 donne au fil de l'activité, on observe qu'il modifie la façon dont il a envisagé le déroulement du travail à deux reprises. Il lance une activité de coloriage imprévue au départ et annonce l'activité de remise en ordre chronologique bien avant sa mise en œuvre effective.

L'introduction de l'activité de coloriage a des effets sur l'agencement des connaissances car PE2 dévie de son objectif initial et retarde le travail de compréhension de l'oral même lorsqu'il a localisé le début du document sonore sur la cassette. A ce moment-là, il choisit de

passer dans les rangs et d'interroger quelques élèves à propos de la couleur des vêtements à colorier. L'activité centrale de cette phase de travail ne démarre donc qu'au tour de parole n° 11, soit plus de six minutes après le début du travail.

Par ailleurs, face aux difficultés qu'il rencontre, il semble vouloir complètement abandonner le travail de compréhension de l'oral, comme le signale notamment la façon dont il passe de l'utilisation de l'anglais au français (TP 25-27).

25.	PE2	Ok ++ (27 min 45) I stop in English je m'arrête en anglais+ Boris+ On va tout simplement écouter le dialogue + je ne vais pas vous demander de le répéter maintenant j'aurais bien aimé c'est ce que j'aurais bien aimé +mais comme j'en vois plein qui n'écotent pas ++ je vais vous donner ce dialogue (<i>PE2 a des documents d'une demie page en mains</i>) Il est en fait il est comment je vous l'ai on a déjà du faire un petit peu ce genre de chose il est comment ? je vais vous le donner comment ?
26.	Elèves	Dans le désordre dans le désordre
27.	PE2	Dans le désordre ++ d'accord ? Alors vous l'avez écouté une seule fois hein on l'a pas répété j'aurais bien aimé qu'on puisse le répéter (<i>PE2 regarde rapidement sa montre</i>) (28 min 20) Can you listen again ? Please listen (<i>PE2 remet la cassette en marche, on entend « Speak »</i>) Listen

On remarque, à l'occasion de ce détour, que PE2 fait appel à la mémoire didactique des élèves auxquels il rappelle qu'ils ont déjà travaillé de cette manière. La spontanéité de la réponse des élèves laisse d'ailleurs penser que ce type d'activité est régulièrement mis en œuvre dans la classe. Cependant, ce n'est que 40 tours de parole plus tard que PE2 démarre véritablement la partie du travail consacrée à la remise en ordre chronologique.

Par ailleurs, on note que PE2 utilise des techniques de séquentialisation du document sonore très variées. Il procède à une première diffusion intégrale, entame une diffusion des échanges deux par deux, diffuse chaque énoncé isolément et termine en faisant entendre chaque intervention l'une après l'autre. Le fait que PE2 fasse écouter l'enregistrement une première fois intégralement sans donner de consignes particulières fait partie de ses manières de faire habituelles comme il l'explique quand il commente le travail mené en lien avec le chant. Pour lui, cette première écoute permet aux élèves de s'imprégner du document sans avoir à gérer une tâche parallèle.

« Voilà. La séance 4, on a découvert la chanson, on écoute, on écoute la chanson, on repère sans rien, on essaye de repérer des choses connues, « I've got » et eux, ils donnent les structures qui sont derrière, enfin les, les... vêtements qui sont derrière. Je les écris au tableau et heu..... et, après, j'avais distribué le texte. Mais, c'est pareil, en fait, ce que j'ai fait dans..²⁵⁰ »

²⁵⁰ Cf. annexes, entretien post séquence, TP 252, p. 206.

« Ah, oui, oui, oui, oui, oui. Mais, pourtant, ça, j'ai quand même envie de le faire à chaque fois pour qu'il y ait une imprégnation.²⁵¹ »

Enfin, on note que certaines connaissances sont introduites ou précisées au fil de l'activité. En effet, comme nous l'avons expliqué précédemment, le mot « trainers » est introduit au cours de la mise en commun qui suit la diffusion du document sonore et les mots « new, old, clean » sont, quant à eux, introduits ou rappelés au fil du travail. De la même manière, au début de la phase de travail, PE2 est sollicité par plusieurs élèves qui lui demandent de préciser la signification du mot « scarf » (TP 8 et 9).

8.	Evelyne	<Prénom du professeur> scarf c'est l'écharpe?
9.	PE2	Scarf this is a scarf yes ok where is my scarf? Ok (PE2 brandit son écharpe) This is a scarf ok for just one minute you er... (PE2 revient près du magnétophone) <on entend les élèves discuter et l'un d'entre eux demander à nouveau « c'est quoi a scarf ? »> Excuse me so you colour ok ? (PE2 se retourne vers les élèves puis se recentre sur le magnétophone, plusieurs secondes s'écoulent) sorry ++ (PE2 continue à chercher l'extrait) Unit 5 ? ++sorry (Aline vient lui demander un renseignement) Er this is this a scarf so you can colour you choose a colour <....?> Oh sorry ! +++ (Marie vient demander un renseignement, le professeur lui répond en tendant le bras vers son écharpe) Ah that's fine ok that's fine ++ so er + (PE2 regarde ce que qq élèves ont fait) So can you tell me what colour (PE2 se penche sur le cahier de Evelyne) The scarf is yellow ok ++ what colour is the .. (PE2 regarde le travail de Gérard) ok (il fait plusieurs commentaires et lui montre un crayon de couleur) Ok so ok yes Boris ? (PE2 se dirige vers Boris) Ok er (PE2 fait quelques commentaires on entend this is not a blue et il montre son pull)

Le fait d'introduire des mots nouveaux au fil du travail permet de les présenter en relation avec une situation concrète et en contexte. Cependant, on note que PE2 n'attire pas l'attention de tous les élèves sur ces nouvelles introductions. De plus, l'illustration de leur signification et la mise au point phonologique de leur prononciation n'est pas menée de façon systématique, comme, par exemple, lors des phases dédiées spécifiquement à l'introduction de nouveaux éléments de langue, ce qui peut faire obstacle, *in fine*, à leur mémorisation par les élèves. La façon dont PE2 illustre la signification du mot « clean » ne permet pas d'affirmer que tous les élèves ont véritablement compris (TP 65).

65.	PE2	I've got old jeans but I've got clean jeans ok (PE2 passe la main sur son jean) ok clean ok er I'll give you a text + where is it? (PE2 distribue les documents rangée par rangée) one two three four five six seven eight nine ok
-----	-----	--

De la même manière, le fait que PE2 brandisse rapidement sa propre écharpe pour illustrer le sens du mot « scarf » l'amène à devoir le préciser plusieurs fois ultérieurement (voir les

²⁵¹ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 902, p. 240.

passages surlignés en gris dans le tour de parole n° 9 ci-dessus).

b) *La gestion de l'espace didactique*

L'étude de cette phase de travail montre également que PE2 occupe une large part de l'espace didactique.

Ainsi, lorsque l'on étudie la façon dont se répartissent les tours de parole, on note que sur les 95 tours de parole qui constituent cette phase du travail, seul un tiers est produit par les élèves, soit 32 en tout. Sur les 63 tours de parole restants, la diffusion du document sonore occupe à elle seule 16 d'entre eux et les 48 autres, soit 50% du total, sont pris en charge par le professeur. De plus, on note que les tours de parole pris en charge par PE2 sont nettement plus fournis que ceux produits par les élèves. Cependant, la seule prise en compte de la place occupée par le volume de langue produit par PE2 ne permet pas de mettre finement en évidence la façon dont se répartissent les responsabilités entre le professeur et les élèves. Ainsi, PE2 ne limite pas son action à la prise en charge des responsabilités qui relèvent de celles assurées le plus souvent par le professeur. On observe qu'il empiète en quelque sorte sur le territoire des élèves puisqu'il exécute une partie du travail qui devrait leur revenir. Premièrement, il apporte certaines informations sans prendre le temps de vérifier si les élèves ont pu en repérer quelques-unes (TP 13).

13.	PE2	Ok++ so er (PE2 arrête la cassette, on entend "Speak") two (PE2 brandit 2 doigts de sa main gauche) two girls ok
-----	-----	--

Deuxièmement, on note qu'il prend en charge la répétition de certains énoncés sans amener les élèves à les pratiquer eux-mêmes (TP 39 et 41, TP 61 et 65).

38.	Cassette	I've got old trainers
39.	PE2	I've got...++ I've got? (PE2 a la bouche ouverte, les lèvres en forme de "o")
40.	Elèves	trainers trainers
41.	PE2	Yes trainers but old trainers ok? Old trainers + look + old trainers er new new ok (PE2 montre la « flashcard » représentant les chaussures) This this is new and this is old er + for example er (PE2 se tourne vers le tableau bras tendu, il hésite puis désigne la première rangée de table) yes this table this table is old you see it's old + er.. (PE2 se dirige vers le fond de la sale, il désigne une autre table) this table it's new ouah+ new old (PE2 touche successivement une table de la 3 ^{ème} rangée et une table de la 2 ^{ème} rangée) ok ? ++ yes ?

60.	Cassette	I've only got old jeans! ++
61.	PE2	I've only/ ok + yes ok Agathe

64.	Cassette	Bella: Hey! Emmy: I've got old jeans but I've got clean jeans.
65.	PE2	I've got old jeans but I've got clean jeans ok (PE2 passe la main sur son jean) ok clean ok er I'll give you a text + where is it? (PE2 distribue les documents rangée par rangée) one two three four five six seven eight nine ok

Le dernier tour de parole ci-dessus montre que PE2 ne demande pas aux élèves de répéter la dernière intervention d'Emmy mais qu'il poursuit le travail en se contentant de l'avoir répétée lui-même.

3.6.4 - *Les formes de contrats didactiques*

Dans la mesure où PE2 utilise régulièrement des consignes insuffisamment précises, il est difficile d'identifier clairement les contrats didactiques qui règlent les attentes entre lui et les élèves. Ainsi, dans cette phase de travail, il semble que seuls deux contrats didactiques puissent être réellement mis en évidence : un contrat d'écoute et un contrat de répétition.

Le premier est le contrat qui règle par excellence les attentes entre le professeur et les élèves dans les phases de travail menées en relation avec un document sonore. Cependant, nous avons montré que le respect de ce contrat est largement dépendant des tâches qui lui sont associées et des consignes données par le professeur. Ainsi, ce contrat détermine davantage l'action des élèves dans les deux dernières étapes du travail, soit quand ils ont clairement identifié à quelles fins ils doivent écouter le document sonore.

Le deuxième, quant à lui, est, ici, un contrat de répétition individuelle ; il est systématiquement mis en œuvre au cours de la troisième étape du travail.

Pour conclure, on note qu'une partie des contenus du document sonore n'est pas du tout exploitée par le professeur qui rencontre plusieurs difficultés au cours de la mise en œuvre effective du travail. Ces constats nous amènent, d'une part, à poser la question de l'adéquation du document sonore aux objectifs visés par le professeur. D'autre part, ils montrent que le travail avec des élèves qui sont au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, nécessite une préparation matérielle et conceptuelle importante, des consignes précises, voire exemplifiées. Enfin, le fait que le milieu évolue constamment et la manière dont PE2 fait travailler les élèves en relation avec le document sonore ne permettent pas de penser que ce travail a permis aux élèves de pratiquer efficacement l'ensemble des connaissances en jeu et de véritablement développer leurs compétences dans le domaine de la compréhension de l'oral.

4 - Etude d'un document sonore : Etude de PC1

4.1- Contextualisation de la pratique

4.1.1 - *L'étude de documents sonores dans la pratique de PC1*

Au cours des six séances qui composent la séquence de PC1, seuls sont utilisés deux documents sonores différents. Le nombre de documents auxquels PC1 a recours lors de cette séquence correspond, en fait, à ses pratiques habituelles, comme cette dernière l'indique lorsque le chercheur lui demande d'expliquer quel principe la guide lors de l'élaboration de ses séquences :

« Heu .. au moins 2 compréhensions orales que je fais toujours comme ça, c'est rare que je donne des grilles, hein, en fait, avec des récapitulations intermédiaires et puis une récapitulation finale.²⁵² »

4.1.2 - *Description générale des documents sonores étudiés par PC1*

Le premier document sonore sélectionné par PC1 lui sert à introduire les nouveaux éléments de langue lors de la séance 1. A ce titre, le travail mis en œuvre par PC1 à partir de ce document a fait l'objet d'une analyse fine dans le chapitre consacré à la façon dont les professeurs procèdent à l'introduction des nouveaux éléments syntaxiques et lexicaux (cf. chapitre 2, pp. 166 - 196) Le deuxième document est, quant à lui, utilisé au cours de la cinquième séance. Alors que le premier document est l'occasion de faire travailler la première fonction langagière de la séquence « demander et donner des informations sur des personnes », le deuxième sert, lui, de base au travail sur la seconde fonction langagière « demander et donner des informations sur des animaux » abordée au cours de la séquence.

Les deux documents sonores retenus par PC1 sont extraits de la méthode de langue utilisée dans la classe²⁵³. Ils ont été tous les deux conçus par les auteurs de cette méthode et sont l'occasion de faire travailler les connaissances nouvelles en relation avec celles que les élèves ont travaillées préalablement à la mise en œuvre de la séquence observée.

Le tableau qui suit vise à présenter synthétiquement ces documents et les activités auxquelles ils servent d'appui.

²⁵² Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 31, p. 300.

²⁵³ Cette méthode est la méthode « Spring », 6^e, (2000), éditée par Hachette. Comme la plupart des méthodes, elle est composée d'un manuel pour l'élève, d'un cahier d'activités, d'un guide pédagogique et de cassettes audio.

	S1	S5
Nature du document	Manuel: "Spring 6ème" Act 3, Scene 1, pp. 48-49 "Listen for information about Sophie's family" (une conversation composée de 8 échanges)	Manuel: "Spring 6ème" Act 3, Encore, p. 58 « Pets » (une conversation composée de 13 échanges)
Fonctions langagières	Demander et donner des informations sur des personnes	Demander et donner des informations sur des animaux
Type d'activités	Repérer des informations à propos des membres de la famille d'un personnage Faire une synthèse des informations collectées	Collecter des informations à propos des animaux de compagnie de 5 personnages
Début	05 min 40	17 min 45
Fin	41 min 45	33 min 20
Durée	36 min 35	15 min 35

L'examen du tableau ci-dessus montre que les deux documents utilisés par PC1 sont relativement semblables. Ainsi, tous les deux correspondent à une conversation qui met en scène des adolescents qui parlent de leur famille puis de leurs animaux de compagnie. De plus, les fonctions langagières qui constituent l'essentiel des contenus linguistiques intégrés à ces documents et les activités de compréhension de l'oral auxquelles ils servent de base sont pratiquement identiques. Enfin, on note qu'ils sont extraits du même chapitre, nommé « act » dans le manuel de référence pour la classe, dans lequel ils sont respectivement le premier et le dernier documents proposés par les auteurs pour faire travailler les élèves dans le domaine de la compréhension de l'oral²⁵⁴.

Au-delà de ses premières similitudes, on remarque, cependant, une certaine progression entre le premier et le second document. Tout d'abord, on observe que la deuxième conversation est nettement plus longue que la première, ce qu'une lecture détaillée des échanges confirme. En effet, alors que, dans le premier document, le nombre maximum d'énoncés constituant un échange est de trois, certains échanges vont jusqu'à cinq dans le second document. D'autre part, quand on compare plus finement les contenus linguistiques des deux documents, on note que le second contient une variété syntaxique et lexicale plus importante que le premier. Enfin, on note aussi une progression dans le type de compétences mobilisées par les activités qui leur sont associées. Ainsi, la première activité est essentiellement une activité de repérage alors que la deuxième exige des élèves qu'ils collectent une diversité d'informations qui n'ont fait l'objet d'aucune anticipation.

Par ailleurs, quand on étudie le temps dédié à chaque document, on constate qu'il est

²⁵⁴ Il faut noter que le nombre total de documents sonores visant à développer les compétences de compréhension orale des élèves est, dans le manuel, de 9 en tout, en comptant les deux documents sélectionnés par PC1.

nettement plus important dans le cas du premier document. Ceci s'explique par le fait que le travail *stricto sensu* de compréhension de l'oral est précédé, dans le premier cas, d'une activité d'anticipation qui dure plus de dix minutes et suivi d'une activité de synthèse dont la durée est proche de cinq minutes. Par ailleurs, le temps de travail conséquent qui est consacré au premier document tient au fait qu'il sert d'appui à l'introduction de nouveaux éléments de langue qui font l'objet d'un travail intensif entre les moments où les élèves sont en interaction directe avec le document sonore.

Enfin, l'examen des horaires met en relief le fait que l'étude de ces deux documents sonores se déroulent au cœur de chacune des séances. Ceci montre que, bien que PC1 n'utilise que deux documents sonores dans sa séquence, elle considère que le développement des compétences des élèves dans le domaine de la compréhension de l'oral, comme dans celui de l'expression orale, fait partie de ses objectifs prioritaires²⁵⁵.

4.1.3 - Description du document sonore retenu

Le premier document ayant servi de support à l'analyse de la pratique de PC1 dans le chapitre précédent, c'est le second, qui, de plus, est utilisé par PC2 spécifiquement pour travailler le domaine de la compréhension de l'oral, que nous avons retenu pour examiner la façon dont PC1 conduit le travail d'étude d'un document sonore.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, ce document fait partie de la méthode de langue utilisée depuis le début de l'année dans la classe. Il se situe à la fin de l'acte 3 intitulé « Together », dans une rubrique nommée « Encore » prévue par les auteurs pour faire réviser les contenus de l'acte ou pour réaliser une évaluation bilan. Cette partie se compose d'une activité d'expression orale, d'une activité de compréhension de l'écrit et de compréhension de l'oral, d'un travail de phonologie et d'une dictée. Le document sonore utilisé par PC1 correspond donc à la troisième activité proposée dans cette rubrique. Dans le manuel de l'élève, la référence à cette troisième activité est très succincte : elle est composée du titre « Listen », précédé du chiffre 3, suivi du sous-titre « oral comprehension » sous lequel figure la question « whose pets are they ? » qui introduit le thème abordé dans le document.

En haut de la page, se trouvent huit photos, numérotées de un à huit, qui représentent les animaux suivants : 1- un labrador, 2- un lapin, 3- une tortue, 4- un kangourou, 5- un poisson exotique, 6- un perroquet, 7- un chat et 8- un épagneul. Ces photos servent d'appui à l'ensemble des activités qui sont proposées dans cette rubrique. PC1, quant à elle, les a utilisées, dans la séance 4, pour entamer le travail sur la seconde fonction langagière travaillée

²⁵⁵ Au cours de l'entretien ante, au chercheur qui lui demande ce qu'elle privilégie en général au niveau sixième par rapport aux objectifs, PC1 répond sans aucune hésitation (cf. annexes, TP 90 et 91, p. 303) : « compréhension orale, expression orale ».

dans la séquence. Ainsi, elle a mis en œuvre une activité d'expression orale au cours de laquelle les élèves ont été amenés à nommer l'ensemble des animaux représentés dans le manuel et à parler de leur animal de compagnie. A la suite de ce travail, PC1 a terminé sa séance par une activité de compréhension de l'écrit au cours de laquelle les élèves ont du lire cinq paragraphes, conçus par PC1, afin d'identifier l'animal qui y était décrit.

Le lien entre ces photos et le document sonore proposé dans cette rubrique est assuré par la question qui figure en regard de l'activité de compréhension de l'oral « whose pets are they ? ». Cette dernière indique clairement qu'un des objectifs de compréhension du contenu du document va être de trouver à qui appartiennent les animaux représentés sur ces photos.

Le script qui correspond au texte enregistré ne figure pas dans le manuel de l'élève, il se trouve uniquement dans le guide pédagogique destiné aux enseignants. Il met en scène cinq adolescents, qui font tous partie du même club de théâtre « The London International Drama Club », et leur animateur, Mark. L'ensemble de ces personnages est connu des élèves depuis le début de l'année car leur groupe constitue le fil rouge entre les différents chapitres. La conversation entre ces personnages est constituée de treize échanges précédés d'une introduction en français.

TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT

Nick : *Aujourd'hui, les amis parlent de leurs animaux domestiques. Ecoute et repère les animaux de chacun parmi les photos de ton manuel. (Puis ouvre ton workbook et note le nom du propriétaire et de l'animal.²⁵⁶) Ready ?*

- | | |
|--|---|
| <p>1 Mark : Who's got a pet ?
 All: I've got one. I have.
 Mark: Well, tell us about your pets, but do not say what they are. Sharon?
 Sharon: My pet is quite big. His name is Spring. He's got two short legs, and two long legs. He likes boxing. He lives in my garden in Australia.
 Mark: Julie?
 Julie : My pet is beautiful. He's got four legs, and he is very delicate. He is white and brown.
 10 Mark : Have you got a pet Rob ?
 Rob : Yes, it's a very quiet pet. And it is very</p> | <p>exotic. It lives in warm water. It hasn't got a name.
 15 Mark: Aliette?
 Aliette: I've got a pet at my grandmother's, in Saint Malo. My pet is a "she". Her name is Bobonne. She lives in the kitchen. She eats a lot of lettuce and carrots.
 20 Mark: James?
 James: Well you know Romeo. He is a beautiful Labrador. He is very clever. He understands everything. I love him, but he's a thief!
 25 Mark: Well, nobody is perfect!</p> |
|--|---|

Une première lecture de la transcription de l'enregistrement révèle d'emblée la nature

²⁵⁶ Les parenthèses ont été ajoutées par le chercheur pour signaler que, pour une raison inexpliquée, cette partie de l'introduction ne figure pas dans la version enregistrée.

relativement hétérogène des échanges qui constituent la conversation et son aspect très artificiel. Ainsi, les interventions de Mark servent essentiellement à relancer les échanges et à distribuer la parole. Elles sont généralement très courtes, souvent uniquement constituées du prénom de l'adolescent sollicité pour parler de son animal domestique. En revanche, les interventions des cinq adolescents sont relativement longues ; elles se présentent sous la forme de petits paragraphes très concis dont chacun pourrait constituer à lui seul des ressources suffisantes pour mener un travail de compréhension de l'oral détaillée.

L'écoute du document révèle que l'introduction en français ne figure qu'en partie sur l'enregistrement. Le seul renvoi à un document précis est donc celui qui mentionne, dans la deuxième phrase, les photos des animaux. Ainsi, avant d'entendre la conversation en anglais, les élèves vont savoir de quels animaux il va être question, même s'ils n'en connaissent pas le nombre et ils vont entendre la référence aux « amis » leur indiquant clairement quels sont les propriétaires potentiels de ces animaux. On observe que la référence au cahier d'activités a disparu peut-être parce qu'un recours trop rapide à ce document saperait une partie du travail de compréhension car, si les élèves ouvrent leur cahier d'activités, ils vont pouvoir identifier les propriétaires des animaux immédiatement puisque leur nom est écrit sur la grille proposée par les auteurs (cf. document ci-dessous). Ceci pourrait donc expliquer pourquoi cette consigne ne figure pas dans l'enregistrement final.

Par ailleurs, on remarque à l'audition du document qu'aucun bruitage n'est utilisé et que, par conséquent, le contenu des échanges est très audible. De plus, les changements d'interlocuteurs sont aussi signalés très clairement grâce aux interventions de Mark qui permettent de repérer sans ambiguïté qui va prendre la parole. Cependant, la variété des accents, traces de l'appartenance de ces cinq adolescents à des régions ou des pays anglophones différents, peut rendre plus difficile la compréhension de certaines informations même si elle représente, sans conteste, une richesse culturelle. Toutefois, on peut penser que les élèves sont relativement familiers de ces accents puisque, comme nous l'avons expliqué précédemment, ces adolescents étant des personnages référents de la méthode, les élèves les ont déjà certainement entendus.

La grille servant à relever les principales informations contenues dans le document sonore figure dans le cahier d'activités, « workbook », à destination des élèves.

3 LISTEN 

■ Regarde les animaux dans ton manuel. Puis écoute et complète. (clues: indices)

	SHARON'S PET	JULIE'S PET	ROB'S PET	ALIETTE'S PET
Name				
Clues				
N°				

Comme le montre le document ci-dessus, la grille qui figure dans ce cahier d'activités est très simple. Elle se compose de colonnes en tête desquelles se trouve une référence à chacun des adolescents et de trois lignes dont la première et la troisième vont permettre aux élèves de noter le nom de l'animal et le numéro de la photo à laquelle le paragraphe descriptif correspond. Quant à la ligne du milieu, intitulée « clues », mot qui est d'ailleurs traduit à la fin de la consigne donnée en français, elle est destinée, comme son nom l'indique, à être remplie par des mots-clés ou tout autre élément significatif. En effet, l'objectif est que les élèves prennent en note tout indice qui va leur servir à reconstituer les informations données à propos des animaux. Comme le montre cette description rapide, la grille est mise à la disposition des élèves principalement dans le but de les aider à organiser leurs notes.

Le fait que cette grille soit très ouverte ne permet cependant pas de savoir si PC1 choisira de s'en servir ou pas. En effet, au cours des entretiens, cette dernière a plusieurs fois déclaré qu'elle n'utilisait que très rarement les grilles proposées dans le manuel, voire les grilles en général, car elle estime que leur utilisation n'aide pas les élèves à développer leurs compétences de compréhension de l'oral.

« j'entre pas trop par des ... des grilles, n'importe comment je pense qu'en 6^{ème}, c'est trop difficile. En 4^{ème}, j'essaye, quand je leur donne une grille, de faire poser les questions sur les rubriques qu'ils n'ont pas. Là, je ne l'ai jamais fait avec eux.²⁵⁷ »

²⁵⁷ Cf. annexes, entretien post séquence, TP 4, p. 317.

« c'est pas comme ça qu'on construit la compréhension orale, en donnant des grilles aux élèves, et [...] ça me paraissait plus intéressant de faire repérer des mots, des phrases, ou des choses comme ça et, dans leur livre du maître qu'ils ont publié, y a 2 options, y a l'option « workbook » où là, les élèves ont des informations à.. [...] précises à retrouver, ou, et y a toujours une 2ème méthode possible qui est là, les élèves n'ont rien, ils vont jouer sur leur mémoire, ils vont se rappeler des mots, et à partir des mots qu'ils se rappèleront ou des phrases qu'ils se rappellent, on essaye de reconstruire, heu, et ils ont surligné, dans les scripts, ce qui relevait du niveau 1, niveau 2, niveau 3, selon, tu vois ce que... [...] c'est-à-dire que t'as les énoncés simples, t'as les énoncés, heu, où t'as des indices ou des informations un petit peu plus pointues et puis le niveau 3, c'est là où y a une phrase un peu plus complexe que les élèves vont devoir retrouver. [...] Quand est-ce que je l'ai fais ça? Si j'ai du le faire 2, 3 fois avec des grilles, quand c'était quelque chose qu'on avait déjà vu en dehors du livre, par exemple, on a fait le passé avec Noël, et puis finalement, dans le livre, c'est l'histoire d'un gamin qui travaille chez son oncle pendant le week-end pour gagner des sous et les autres lui racontent ce qu'ils font. Donc, là, comme ils connaissaient le vocabulaire, comme ils connaissaient quasiment tout. Là, je leur avais donné la grille et je leur avais simplement dit, et ben, écoutez, on verra qui retrouve le plus d'informations, donc vous avez une grille, vous n'êtes pas obligés de l'utiliser mais si vous avez envie de cocher pour vous rappeler, vous cochez.²⁵⁸ »

Enfin, concernant la grille proposée dans le cahier d'activités, on remarque avec étonnement qu'il n'y a pas de colonne réservée à la prise de notes concernant l'animal de compagnie de James. Face à ce constat, la question se pose de savoir si c'est un choix des auteurs ou un simple oubli. Cependant, le fait que rien ne soit mentionné à ce sujet dans le guide pédagogique laisse penser que c'est tout simplement un oubli. Par conséquent, il va de soi que si le professeur utilise ce document, il lui faudra rectifier cette erreur si elle souhaite adopter un cadre identique pour la collecte des informations concernant l'animal de James.

4.2- Éléments d'analyse épistémique

Avant d'examiner en détail la façon dont PC1 organise concrètement l'étude du document sonore, nous allons procéder à une analyse épistémique de la situation choisie. Dans le cadre de cette analyse, nous étudierons plus particulièrement les connaissances visées et la nature des compétences en jeu, puis, nous ferons des conjectures quant aux possibilités d'action du professeur.

4.2.1 - Les connaissances visées

Comme nous l'avons indiqué précédemment, les interventions qui constituent le document sonore se répartissent en deux catégories : des interventions brèves, celles de Mark, et des interventions nettement plus nourries, celle des cinq adolescents.

Les interventions de Mark servent uniquement à mettre en relation celles des adolescents. Par conséquent, la compréhension précise de leur contenu n'est pas indispensable. Seule la

²⁵⁸ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 235-241, pp. 339-340.

dernière intervention de Mark qui fait écho à la dernière remarque de James est véritablement en lien avec la description d'un des animaux ; elle ajoute une touche d'humour qui sera, toutefois, sans doute difficile à comprendre pour les élèves, notamment du fait de l'implicite culturel qu'elle contient²⁵⁹.

Ce qui frappe d'emblée quand on étudie les contenus linguistiques en jeu dans les cinq interventions des adolescents, c'est la variété de registres fonctionnels, structurels et lexicaux qu'ils couvrent. Ainsi, on dénombre, en tout, pas moins de six fonctions langagières différentes :

- Indiquer le nom d'un animal : *His name is Spring / Her name is Bobonne*
- Décrire son apparence physique : *My pet is quite big / He's got four legs / He is white and brown / it is very exotic*
- Décrire son comportement : *it's a very quiet pet / He is very clever / He understands everything*
- Parler de ses goûts : *He likes boxing / He loves milk and mice*
- Parler de ses activités quotidiennes : *She eats a lot of lettuce and salad*
- Indiquer le lieu où il se trouve : *He lives in my garden in Australia*

De plus, à ces fonctions langagières est associée une grande variété de verbes et d'items lexicaux. Cependant, quand on examine attentivement les verbes qui figurent dans ces paragraphes, on constate qu'ils sont majoritairement à la forme affirmative. En effet, seule l'expression « have got » est employée une fois à la forme négative dans l'intervention de Rob. De ce fait, ces verbes ne présentent pas de difficultés spécifiques au niveau structurel ; ils viennent simplement s'ajouter aux autres items lexicaux et accroître la diversité lexicale.

Parmi les items lexicaux, se trouvent des mots comme « big, name, beautiful, understand » qui sont parfaitement connus des élèves, auxquels on peut ajouter les chiffres « two, four » et les couleurs « white, brown » qui ne devraient pas poser de difficultés de compréhension pour les élèves. Pour le reste, si l'on compare les contenus lexicaux de ces paragraphes à ceux qui ont été réactivés en amont de cette phase de travail, on note qu'un certain nombre d'entre eux ont été revus juste avant²⁶⁰.

Toutefois, onze d'entre eux n'ont fait l'objet d'aucune réactivation depuis le début de la séquence. Par conséquent, nous pouvons faire l'hypothèse que les élèves auront peut-être un

²⁵⁹ L'expression « Nobody's perfect » a été abondamment utilisée dans la littérature. C'est, par exemple, le titre de deux ouvrages récents, l'un d'Annabel Patterson et l'autre d'Anthony Lane, parus tous les deux en 2002. C'est également une réplique bien connue du célèbre film « Some like it hot » de Billy Wilder (1959).

²⁶⁰ Pour une présentation détaillée des contenus réactivés juste avant la phase de travail sur le document sonore, voir, dans les annexes aux pp. 247-263, le synopsis des séances 4 et 5.

peu de difficultés à repérer certains d'entre eux :

- Mots non réactivés dans la séquence : *boxing, delicate, milk, mice, exotic, warm, water, grandmother, kitchen, clever, thief.*

Ces mots peuvent se répartir en quatre catégories :

- Des mots utilisés depuis le début de l'année²⁶¹ : *boxing, warm, water, grandmother,*
- Des mots transparents²⁶² : *delicate, exotic,*
- Des mots qui font partie du programme du cycle 3 de l'école élémentaire : *milk, mice, kitchen,*
- Des mots vraisemblablement inconnus des élèves : *clever, thief.*

A partir de cette répartition, on peut faire l'hypothèse que la chute de la conversation, soit l'essentiel du contenu des informations données par James à propos de son Labrador, ne sera pas comprise par les élèves et qu'il faudra sans doute que le professeur leur apporte une aide pour qu'ils puissent accéder au sens de ces informations. Quoi qu'il en soit, il sera intéressant de voir, dans l'analyse de la pratique effective, quelles sont les informations que les élèves réussissent à comprendre d'emblée et quelles sont celles qui nécessitent une intervention du professeur que ce soit sous la forme d'une diffusion supplémentaire ou sous celle d'explications complémentaires.

Enfin, on observe que les contenus linguistiques sont nettement plus denses en connaissances anciennes qu'en connaissances nouvelles. Ainsi, même si l'expression « have got » est utilisée huit fois en tout sur l'ensemble de la conversation, elle n'apparaît que quatre fois dans les paragraphes concernant les animaux. Par ailleurs, au niveau lexical, seuls les noms des animaux font réellement partie des objectifs de la séquence. Par conséquent, la place occupée par les items lexicaux nouveaux est très réduite comparativement à celle occupée par ceux qui vont être une nouvelle fois réactivés, voire introduits, à l'occasion de cette phase de travail. Une fois de plus, il nous faudra examiner quels sont les items lexicaux sur lesquels PC1 focalisera l'attention des élèves lors de l'analyse de la pratique effective.

4.2.2 - La nature des compétences en jeu

La nature des compétences orales que les élèves devront mobiliser en relation avec l'étude du document sonore dépendra de la consigne que PC1 leur donnera concernant les informations à

²⁶¹ La liste de ces mots a été établie à partir du cahier d'une élève dont une copie a été faite au moment du recueil de données.

²⁶² Pour une explication de cette expression « mots transparents », voir la note n°, p.

collecter, des outils qu'elle mettra à leur disposition et du travail de préparation qu'elle effectuera préalablement à la diffusion du document.

Le document mettant en scène une situation d'interaction orale, « les amis parlent de leurs animaux domestiques », ceci devrait *a priori* avoir des incidences sur la nature des énoncés produits au cours de la conversation. En effet, dans une situation dialoguée, les énoncés sont généralement plus brefs et souvent ponctués d'interjections et d'hésitations. Cependant, on observe que ces caractéristiques se retrouvent peu dans la conversation enregistrée. Lorsque l'on parcourt la transcription de l'enregistrement, on remarque que, à part les trois interjections « well » (lignes 3, 22 et 26), aucune autre trace de discours oral n'y est intégrée. De plus, on note que le verbe « be », employé à la troisième personne du singulier « is », n'est contracté que deux fois (lignes 13 et 24) sur les quatorze occurrences intégrées dans le document. Seul est contracté l'opérateur « have » lorsqu'il est utilisé en relation avec la forme verbale « got » (lignes 1, 2, 5, 9 et 17) et la forme négative de « have got » (ligne 14). Toutefois, l'écoute du document sonore lui-même révèle que les acteurs ont naturellement intégré des hésitations, interjections et formes contractées au script d'origine. Ainsi Mark débute sa première intervention en utilisant le mot « right » et sa deuxième en ajoutant le mot « ok ». De plus, on remarque qu'il contracte les mots « do not » (lignes 3-4) et le « is » de sa dernière prise de parole (ligne 26). Par ailleurs, Rob marque un petit temps d'hésitation entre son « yes » et l'énoncé qui le suit (ligne 13) et Aliette contracte le verbe « is » dans l'énoncé « Her name is Bobonne » (lignes 18-19). Malgré cela, l'emploi des formes pleines reste largement majoritaire dans l'ensemble du document.

Enfin, on constate que les interactions entre les différents interlocuteurs sont très peu nombreuses ; elles sont presque exclusivement duelles, se produisant quasi exclusivement entre Mark et les adolescents puisque même si ces derniers sont censés s'adresser à leurs amis, ceux-ci ne réagissent jamais après la prise de parole de l'un d'entre eux. Par conséquent, l'énoncé de Mark « tell us about your pets, but do not say what they are » semble davantage s'adresser aux élèves qu'aux adolescents mis en scène lors de cette conversation. La situation proposée par Marc - parler de son animal sans indiquer quel genre d'animal c'est - ne sert absolument pas de ressort dans le dialogue mais renvoie davantage, par un phénomène de surdestination, à la tâche que les élèves doivent effectuer : retrouver, en lien avec les photos, l'animal dont il est question. Ceci révèle la nature ambiguë des documents qui sont souvent proposés aux élèves. Ils sont censés renvoyer à des situations authentiques mais leurs contenus et leurs caractéristiques montrent qu'ils sont avant tout des documents didactiques et donc des versions simplifiées de conversations susceptibles d'être enregistrées lors d'échanges

menés dans une situation authentique.

Quoi qu'il en soit, au cours de l'étude du document sonore, les élèves devront construire du sens à partir d'éléments significatifs afin de compenser le non perçu ou le non compris dans le but de réaliser les tâches sélectionnées par le professeur. Vu la variété des contenus linguistiques en jeu et compte tenu de la situation de référence « parler de son animal de compagnie », on peut penser que les élèves s'appuieront davantage sur une démarche qui va du sens à la forme que celle qui va de la forme au sens pour construire le sens du message qui vont entendre. Ainsi, l'identification de certains animaux reposera sans doute prioritairement sur la connaissance du monde que les élèves ont et sur le fait qu'ils savent qu'un chat aime bien le lait et les souris, qu'un poisson vit dans l'eau et qu'un lapin mange de la laitue et des carottes.

Cependant, pour collecter des informations plus précises, ils devront, comme dans tout travail de compréhension de l'oral, mobiliser leurs capacités de discrimination auditive et de segmentation de la chaîne parlée. Par rapport au document analysé ici, il faut toutefois noter que les compétences des élèves à discriminer des phonèmes joueront un rôle sans doute plus important ici du fait de la multiplicité des intervenants et surtout des quelques accents dont leurs interventions portent la trace. Ainsi, la façon dont Julie, d'origine américaine, prononce les adjectifs « beautiful » et « delicate » peut, éventuellement, gêner la compréhension des élèves. De même, le passage d'un accent britannique à un accent français, peut perturber la compréhension des élèves au moment où Aliette, adolescente parfaitement bilingue, indique où se trouve son lapin « in Saint-Malo » (ligne 18) et surtout comment ce dernier s'appelle « Bobonne » (ligne 19). En effet, les noms propres sont très souvent plus difficiles à comprendre dans une langue étrangère du fait du manque de familiarité avec les noms en usage. Pourtant, ici, aucun des noms n'est vraiment à consonance anglophone, sauf le premier, « Spring », qui ne devrait poser aucune difficulté de repérage aux élèves puisque c'est également le nom de leur méthode d'anglais. Quant à Sharon, d'origine australienne, son accent ne permet pas de déceler qu'elle est originaire de ce pays et ne constitue donc pas un obstacle à la compréhension.

Au niveau de l'expression orale, c'est essentiellement les capacités des élèves à reformuler des énoncés entendus en mobilisant leurs connaissances phonologiques, grammaticales et lexicales qui seront sollicitées lors de la phase de mise en commun des informations collectées. Toutefois, la nature des compétences et des connaissances mise en œuvre par les élèves dans ce domaine sera déterminée par les contraintes que PC1 leur imposera lors de la mise en œuvre effective du travail.

4.2.3 - *Les possibilités d'action du professeur*

Pour mener l'étude du document sonore, PC1 dispose des photos des animaux et de la grille proposée dans le cahier d'activités. Vu la situation proposée par Mark, on peut penser que PC1 demandera aux élèves d'avoir recours à leur manuel et qu'une des tâches consistera effectivement à repérer le type d'animal dont il est question dans chacun des paragraphes. Reste maintenant à envisager la façon dont PC1 diffusera le document sonore et les effets sur la pratique des élèves que pourrait avoir l'utilisation d'un outil leur permettant de prendre des notes.

PC1 disposant, dans le guide pédagogique, du paragraphe introductif en français, elle aura un premier choix à effectuer qui est de diffuser ou non cette introduction en français et donc de dévoiler aux élèves le sujet de la conversation. Quel que soit son choix, il y a de fortes chances pour que PC1 fasse référence aux photos du manuel, ce qui lui permettra de mettre les élèves en situation d'anticipation. En revanche, rien ne permet de dire si elle utilisera ou non la grille proposée dans le cahier d'activités. En effet, nous avons déjà vu, dans le chapitre précédent, que PC1 avait de fortes réticences à utiliser des grilles dans le cadre de la compréhension de l'oral et nous savons, en plus, qu'elle n'hésite pas à « bricoler », comme elle le dit elle-même, l'ensemble des outils proposés dans la méthode.

« La méthode. Bon, y a trop, tu vois, qu'est-ce que je vais faire de tous ces trucs. [...] Non, non, non, donc, tu vois ce truc là, mais je m'étais dit que, éventuellement, je le bricolerais pour heu...²⁶³ »

Nous avons également constaté, dans la partie consacrée à l'analyse de la manière dont PC1 introduit les nouveaux éléments de langue, qu'elle procédait assez rarement à des diffusions fractionnées. Toutefois, le nombre d'informations contenues dans chaque description étant relativement conséquent, on peut faire l'hypothèse que PC1 ne commencera pas le travail par une diffusion intégrale du document. La façon dont le document est structuré avec le rôle de marqueur joué par les interventions de Mark permet de faire très aisément des pauses à l'issue de chaque paragraphe. Reste à savoir si c'est cette option que PC1 prendra ou si elle regroupera la diffusion de deux ou trois paragraphes. Tout dépendra du niveau de détail qu'elle demandera aux élèves de restituer. Ainsi, une diffusion intégrale pourrait être possible si PC1 choisissait de faire faire aux élèves un premier repérage concernant uniquement le type et le nom de chaque animal. Cependant, si elle souhaite favoriser la mise en réseau des informations contenues dans chacun de ces paragraphes, il va de soi qu'un travail ciblé sur chacun d'entre eux sera alors plus adapté. Comme ses collègues, le nombre de diffusions

²⁶³ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 171 et 177, p. 306.

dépendra, quoi qu'il arrive, du nombre et du type d'informations que les élèves seront capables de repérer à l'issue d'une ou de deux diffusions.

Enfin, l'utilisation ou non d'un outil pour aider les élèves à garder une trace des informations qu'ils vont être capables de comprendre va être déterminant quant au nombre et au type de connaissances que les élèves vont devoir mobiliser. De plus, le travail que PC1 effectuera en amont de l'écoute aura lui aussi des effets importants sur la nature des informations et donc sur les connaissances qui seront en jeu. Plus le professeur orientera l'écoute, en leur proposant un outil détaillé ou en leur donnant des consignes d'écoute précises, moins nombreux seront les éléments à découvrir, moins exigeante sera la tâche à effectuer, moins proche sera la situation d'une situation d'écoute en dehors du contexte scolaire.

4.3- Structuration des phases de travail analysées

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, le travail qui est mené en relation avec ce document se déroule au cœur de la cinquième séance.

La partie de la séance qui précède cette phase de travail est constituée de deux activités différentes. La première est, comme à l'habitude, consacrée à l'accueil ritualisé des élèves. La deuxième, relativement longue puisqu'elle dure pratiquement quinze minutes, est dédiée à la correction d'un exercice réalisé à la maison qui consistait à préparer un minimum de trois questions sur des animaux. A l'issue de la mise en commun orale, sept des questions préparées par les élèves, qui ont été écrites au tableau au cours de la correction par PC1, font l'objet d'une trace écrite dans le cahier de cours²⁶⁴.

Quant aux activités qui font suite au travail sur le document sonore, elles sont au nombre de deux. La première, qui dure environ 20 minutes, est consacrée à la préparation et au début de la rédaction d'un court paragraphe ou d'un dialogue qui décrit ou met en scène un animal qui fait partie de l'environnement personnel des élèves. La deuxième est, elle, constituée par la passation des consignes concernant le travail à réaliser pour la séance suivante : soit la production écrite à terminer.

L'intégralité de la phase de travail consacrée à l'exploitation du document sonore représente un temps non négligeable de la séance puisqu'elle se déroule sur 15 minutes 35 en tout, soit sur 28% du temps global de la séance. Elle est constituée de 126 tours de parole²⁶⁵ quasi exclusivement consacrés au travail mené en relation avec le document sonore. Le synopsis détaillé montre que cette phase est organisée en quatre grandes scènes²⁶⁶.

²⁶⁴ Pour une présentation précise de ces questions, voir le synopsis large de la séquence dans les annexes, pp. 247-263.

²⁶⁵ Cf. annexes, transcript de la phase de travail, pp. 275-279.

²⁶⁶ Les fonds de différentes couleurs servent à distinguer ces quatre étapes.

Synopsis de la phase de travail		
Temps collectif (15 min 35)	Scène 1	Définition de l'activité et dévolution du milieu <i>Les élèves ouvrent leur manuel à la page 58 et prennent connaissance des informations notées au tableau par le professeur.</i>
	Début : 17 min 45 TP 1 - 6	
	Scène 2	Diffusion d'une partie du document et première mise en commun orale <i>Les élèves écoutent le document jusqu'à la fin de l'intervention de Julie puis ils indiquent les premières informations qu'ils ont réussi à collecter. Ces informations sont notées par le professeur au tableau.</i>
	Début : 20 min 00 TP 7 - 26	
	Scène 3	Diffusion de la fin du document et mise en commun orale <i>Les élèves écoutent les interventions de Rob, Aliette et James puis ils indiquent ce qu'ils ont compris. Ces informations sont notées par le professeur au tableau.</i>
Début : 23 min 25 TP 26 - 60		
Scène 4	Deuxième diffusion fractionnée du document et mise en commun orale <i>Les élèves écoutent les interventions les unes après les autres et complètent les informations concernant les animaux. Ces informations sont notées par le professeur au tableau.</i>	
Début : 27 min 00 TP 60 - 122		
Fin : 33 min 20 TP 123 - 126		Clôture de l'activité

4.4- Premiers éléments d'analyse

L'étude du synopsis montre que PC1 met en place l'activité très rapidement puisque la première scène ne dure que 2 minutes 15 (soit de la minute 17:45 à la minute 20:00). Au cours de cette mise en place, on constate qu'elle demande aux élèves de se référer à la page 58 du manuel sur laquelle figurent les photos des animaux. De plus, on note qu'elle a préparé, sur le tableau, un cadre permettant d'organiser la prise de notes collective.

Etat du tableau				
	Sharon's pet	Julie's pet	Rob's pet	Aliette's pet
NAME :				
PICTURE:				

L'observation de l'état du tableau, avant que ne soit diffusé le document sonore pour la première fois, montre que PC1 s'est très largement inspirée de la grille disponible dans le cahier d'activités. Elle en a repris les têtes de colonnes, au point d'oublier, elle aussi, la référence à l'animal de James, mais elle n'a retenu que la première ligne « name » et la dernière qu'elle a transformée. En effet, bien que le mot « picture » puisse laisser penser

qu'elle va demander aux élèves de repérer le numéro des photos auxquelles les descriptions correspondent, elle a choisi de leur demander de restituer cette information en mentionnant le type d'animal auquel il est fait référence, comme le montre le tour de parole n° 6 :

6.	PC1	Aliette yes and they're going to describe their pets (<i>PC1 retourne ses mains vers elle pour symboliser la possession personnelle</i>) ok ? so you must remember two things (<i>PC1 montre 2 doigts</i>) the name of the pets for example Grison Pénélope ok? And.. and listen + and the type of animal is it a rabbit? Is it a fish? And it is one of these + yes (<i>PC1 a le doigt pointé sur le manuel placé entre Chloë et William</i>) so it can be number one number three number eight+ you understand? Ok? So you listen and you try to remember the name and the type of animal it is ok? Ready? (<i>PC1 se dirige vers son bureau et met le magnétophone en marche</i>)
----	-----	--

Par ailleurs, comme nous pouvons l'observer ci-dessus, elle donne des exemples précis quant à la nature des informations qu'elle attend. Pour ce faire, elle reprend le nom de deux animaux appartenant à des élèves de la classe, « for example Grison Pénélope », puis elle indique clairement aux élèves qu'ils doivent être capables de dire si le paragraphe décrit un lapin ou un poisson, le tout en référence aux photos « and the type of animal is it a rabbit? Is it a fish? And it is one of these ».

Cependant, la situation choisie par PC1 est malgré tout assez différente de celle qui aurait consisté à donner à chaque élève une grille à remplir. En effet, le fait que la grille soit un outil collectif qui apparaît sur un ostensif institutionnel, le tableau, va avoir des effets importants sur l'action des élèves et celle du professeur. Les premiers devront solliciter leur capacités de mémorisation puisqu'ils ne disposeront pas d'un document sur lequel prendre des notes. Ce choix peut sans doute s'expliquer par le fait qu'il est très difficile, pour un élève de sixième, d'écouter un document en langue étrangère et de prendre des notes en même temps. Quant au rôle assuré par le professeur, l'observation du déroulement des étapes ultérieures montre que c'est elle qui prend en charge la prise de notes au tableau qui, de ce fait, devient une prise de notes institutionnelle, une trace du travail accompli et non un élément pouvant servir aux élèves à construire des énoncés rendant compte de ce qu'ils ont compris.

Les scènes qui suivent la phase de définition de l'activité comprennent toutes les trois des diffusions du document sonore. Comme nous l'avons envisagé lors de l'analyse épistémique, PC1 fait exceptionnellement le choix d'effectuer la première diffusion en scindant le document en deux.

Par ailleurs, on observe que les scènes deux et trois sont relativement équilibrées puisque la

deuxième couvre une durée de 3 minutes 25 (soit de la minute 20:00 à la minute 23:25), et la troisième une durée de 3 minutes 35 (soit de la minute 23:25 à la minute 27:00). On aurait cependant pu penser que la troisième serait un peu plus longue car le travail porte à ce moment-là non pas sur deux interventions mais sur trois. La brièveté de ces scènes tient au fait que les élèves n'ont que deux informations à collecter par intervention.

La dernière scène est, quant à elle, un peu plus longue puisqu'elle dure 6 minutes 20 (soit de la minute 27:00 à la minute 33:20), ce qui correspond pratiquement à la somme des deux précédentes. Ceci s'explique par le fait que PC1 procède à cinq diffusions successives à la suite desquelles elle demande aux élèves de compléter les informations qu'ils ont pu relever dès la première écoute. Il faut noter que, au moment où elle débute la dernière scène, PC1 rectifie la consigne de départ en demandant aux élèves de repérer également ce que les animaux aiment ou n'aiment pas (TP 62).

62.	PC1	Yes ? I forgot something + could you give me more information about what the animals like or don't like? Ok so you're going to\ yes about Sharon Sharon's pet do you remember what the kangaroo likes or doesn't like yes so he likes...
-----	-----	--

On remarque toutefois qu'elle opère une sélection drastique dans les informations qui sont données à propos des animaux puisqu'elle ne demande pas aux élèves de relever, par exemple, les informations concernant la description physique, le comportement ou le lieu où se trouvent les animaux. Il est vrai que, une fois l'animal identifié sur l'une des photos, le fait d'être capable de le décrire ne révélerait rien des capacités des élèves à comprendre des informations données à l'oral. En revanche, le reste pourrait être tout à fait pertinent. Ce choix s'explique sans doute par la volonté de PC1 de faire travailler en priorité, lors de sa séquence, les verbes « be », « like » et l'expression « have got ».

Pour conclure, on constate que PC1 procède à de nombreuses diffusions fractionnées qui sont, comme nous l'avons envisagé, contraintes par la nature même du document, et qu'elle laisse de côté, comme dans le cas du document sonore sur lequel elle a pris appui pour introduire les nouveaux éléments de langue, de nombreuses connaissances en jeu dans le document. Parmi ces dernières, on note d'ailleurs que le tri qu'elle opère l'amène à ne pas faire remobiliser l'expression « have got » par les élèves alors que cette dernière fait partie des objectifs prioritaires de la séquence.

4.5- Analyse d'épisodes pertinents

L'analyse de la pratique effective se centre sur une succession d'épisodes qui permettent d'illustrer la façon dont se déroule le recueil des informations ciblées par le professeur. Elle se

compose de deux parties. La première sert à montrer comment est organisée la collecte des informations concernant le nom des animaux et la deuxième celle concernant ce qu'ils aiment.

4.5.1 - *En collectif : « What are their names ? »*

Le premier épisode, situé au cours de l'étape 2 (TP 7 à 26), démarre alors que les élèves ont écouté les interventions de Sharon et de Julie à la suite desquelles ils ont immédiatement indiqué le type d'animal dont il était question (TP 9 et 13).

9.	Louise	Julie is cat
----	--------	--------------

13.	Claudine	Sharon has got a kangaroo
-----	----------	---------------------------

Ainsi, même si l'énoncé de Louise est incorrect, ces tours de parole permettent de montrer que Louise et Claudine ont compris dès la première écoute que Julie a un chat et Sharon un kangourou. En revanche, on remarque que la restitution des noms des animaux ne se fait pas aisément.

18.	PC1	Good + a cat+ so do you remember their names? (PC1 écrit a cat au tableau) the names ?
19.	Elèves	Cat kangaroo
20.	PC1	Yes?
21.	Elèves	The kangaroo is Spring
22.	PC1	Kangaroo is Spring yes it's the name of your book + Spring + and what about the cat? ++Do you remember the name of the cat?++ No? you don't know no + right ok (PC1 remet le magnétophone en marche) hey so er listen yes sir?
23.	Charles	Er .. the name ++ of the cat is er Grégoire
24.	PC1	(PC1 écrit le prénom Grégoire au tableau suivi d'un point d'interrogation tout en faisant une moue dubitative)
25.	Elèves	<rires>
26.	PC1	Well + it's + sh hey don't laugh! Sh sh sh + it's something like this but not really this we'll listen again ok? Gilbert are you with us or are you outside? (PC1 a un doigt pointé vers la fenêtre) ++ ok ? ++so listen to/ who are you going to listen to now ? ++ who is going to talk?

Ainsi, lorsque PC1 sollicite à nouveau les élèves à ce propos (TP 18), ils répondent spontanément en reprenant les mots qui qualifient la catégorie d'animal à laquelle les animaux de compagnie de Julie et Sharon appartiennent (TP 19). Leur réaction à ce moment-là peut peut-être s'expliquer par le fait que certains d'entre eux n'identifient pas clairement la différence entre le nom d'un animal et son type même si le professeur a donné des exemples concrets juste avant la première écoute. Toutefois, voyant que cette réponse n'est pas

conforme aux attentes du professeur, ils font une deuxième proposition (TP 21) qui, cette fois, est en adéquation avec la question posée. Comme nous l'avions envisagé dans l'analyse épistémique, ils restituent sans trop de difficultés le nom du kangourou, similaire à celui du titre de leur manuel, mais ne parviennent pas à faire une proposition recevable quant au nom du chat (TP 23). L'utilisation du mot « Spring » est cependant source de questionnement pour certains d'entre eux. Ainsi, alors que PC1 s'apprête à passer à la phase de travail suivante, Paul l'interpelle pour apparemment lui demander pourquoi le kangourou porte de ce nom (TP 122-126).

122.	PC1	Ok so you close\ sh sh sh (32 min 40) you close your exercise books now +++ and books sorry not exercise books books
123.	Paul	<.....?>
124.	PC1	Yes because er .. hey how do you say sauter?
125.	Paul & Es	jump
126.	PC1	Jump + so a kangaroo jumps and sometimes it springs (<i>PC1 fait des mouvements avec un bras pour indiquer la différence entre ces deux verbes</i>) ok ? right + er... + close your er../ Samir close your book (33 min 20)

Quant à la proposition que Charles fait (TP 23), on observe que cette dernière est sans doute faite sur la base d'associations phonologiques puisque l'on retrouve des sons de consonnes identiques dans les noms « Rodrigo » et « Grégoire ». La similitude entre ces deux mots est d'ailleurs signalée par PC1, elle-même qui réagit aux rires des camarades de Charles en disant « sh hey don't laugh! Sh sh sh + it's something like this but not really this » (TP 26). Cependant, elle indique d'emblée à Charles et, par la même, aux autres élèves, par sa mimique et le point d'interrogation qu'elle écrit au tableau (TP 24), qu'elle met largement en doute la proposition de ce dernier. Toutefois, elle décide, malgré tout, d'écrire ce prénom « Grégoire » au tableau, lui accordant ainsi à un statut particulier. Ainsi, elle ne rejette pas complètement la proposition de Charles mais la porte officiellement au rang des informations à vérifier collectivement lors d'une deuxième écoute. On remarque à l'occasion que les rires que cette proposition déclenche (TP 25) ne se font entendre qu'une fois que le professeur l'a mise en doute. Ceci est difficilement interprétable et peut s'expliquer sans doute de plusieurs façons. Pour notre part, nous en retenons deux. La première est que les élèves n'avaient peut-être pas bien identifié le prénom français avant que le professeur ne l'écrive au tableau. La deuxième est, peut-être, que la proposition de Charles ne leur semblait pas aussi farfelue avant qu'elle soit mise en doute par le professeur.

Le deuxième épisode fait suite, quant à lui, à la diffusion de la deuxième partie du document sonore. Une fois encore, on constate que les élèves ont identifié sans difficulté le type

d'animal dont il est question dans les trois derniers paragraphes même si la forme de certaines de leurs propositions reste parfois encore très maladroite (TP 33 et TP 43 et 57 dans le deuxième épisode).

33.	Paul	Aliette is er ... a rabbit
41.	Martin	Er ...+ Er..+ name's er Popotte
42.	PC1	Not Popotte hey Martin hey Martin the problem (<i>PCI fait un geste, avant-bras écartés, pour demander une phrase complète</i>) make a correct sentence +++ Anthony ?
43.	Anthony	<Chais pas moi ?> Rob ? Rob has got a.. a fish
44.	PC1	(<i>PCI va écrire le mot a fish sous le nom de Rob</i>) good + and ? yes ?
45.	Paul	rabbit
46.	PC1	Yes the rabbit's name
47.	Paul	The rabbit's name is Bonbonne
48.	PC1	<Rires> ok so + is it Bonbonne ou Gogole?
49.	Elèves	<.....?>
50.	PC1	Ok (<i>PCI écrit "Bobonne" au tableau</i>) and this one
51.	Chloë	Il a pas de nom
52.	PC1	yes say it in English
53.	Chloë	The fish don't
54.	PC1	The fish ?
55.	Elèves	doesn't
56.	PC1	doesn't have a name or the fish hasn't got a name ok ? no name (<i>PCI écrit no name au tableau</i>) hey remember + I've got a problem this morning (<i>PCI efface une partie du mot qu'elle vient d'écrire</i>) name no name and I forgot one of them ++ it was James ++ do you remember about James? ++ because I didn't write it yes? Samir
57.	Samir	James has got a Labrador
58.	PC1	Yes he has got a Labrador + and what about the name of the Labrador? +You don't remember? No?
59.	William	< no name?>
60.	PC1	< en s'adressant à William> No name? Oh yes yes he's got a name yes so + we're going to listen again and < en s'adressant à nouveau à William> yes the dog has got a name you need the name of Julie's pet and the name of James's pet ok? (PC1 a le bras pointé vers le tableau) so don't forget their names ++ (PC1 recule sa cassette, elle la déclenche, on entend « Sharon ! My pet/ ». PC1 se retourne vers le tableau pour vérifier qu'elle a bien calé la cassette.) is it good ? yes (Elle lance la seconde audition)

En revanche, l'épisode ci-dessus met en relief le fait que l'identification des noms des animaux reste toujours problématique. Ainsi, les élèves font plusieurs tentatives (TP 41 et 47) avant de faire une proposition jugée recevable par PC1 (TP 49). On observe, toutefois, que celle-ci n'est plus que le résultat de propositions faites un peu au hasard, à nouveau sur la base d'associations phonologiques, formulées davantage pour satisfaire les attentes du professeur qu'en lien avec le nom indiqué par Aliette. D'ailleurs, on constate que PC1 écrit le mot « Bobonne » au tableau alors que ce dernier a été énoncé peu distinctement parmi d'autres

propositions.

Par ailleurs, on note que Chloë (TP 51) a très bien compris que le poisson n'a pas de nom mais qu'elle ne sait pas comment exprimer cela en anglais. C'est donc en français qu'elle indique ce qu'elle a compris, ce à quoi PC1 réagit immédiatement (TP 52) en lui indiquant que sa proposition est correcte « yes » mais qu'elle doit être faite en anglais « say it in English ». Fidèle à la stratégie de co-construction des énoncés que nous avons identifiée lors du chapitre précédent, PC1 fait appel aux autres élèves (TP 54) lorsqu'elle constate que Chloë ne parvient pas à formuler son énoncé (TP 53). Cependant, ces derniers réagissent en rectifiant l'opérateur proposé par Chloë (TP 55) mais sans pouvoir proposer un énoncé complet. C'est donc PC1 qui produit, *in fine*, l'énoncé attendu sans prendre la peine de reconfronter les élèves au document sonore. Quant au nom du labrador, aucun élève n'a été apparemment capable de le repérer car personne ne se manifeste lorsque William suggère que le chien n'a pas de nom (TP 59).

Les deux derniers épisodes se situent l'un comme l'autre juste après que PC1 a rediffusé l'intervention de Julie concernant son chat et celle de James concernant son labrador, qui sont les deux animaux dont les noms sont restés inconnus à la suite du travail mené après la première écoute.

68.	PC1	Yes?
69.	Elèves	<...?>
70.	PC1	It's a sort of Spanish or Portuguese name so?
71.	Elève	The name is <...?>
72.	PC1	So...No + it's Rodrigo Rodrigo (<i>PC1 écrit le nom du chat au tableau</i>) ok and ? and ? (<i>PC1 tapote le tableau à l'endroit réservé pour noter ce que les animaux aiment ou n'aiment pas</i>) Yes Charlène

118.	PC1	So Likes (<i>PC1 secoue la tête pour montrer que ce n'est pas ce qu'elle attend</i>) he understands ++ everything + everything (<i>PC1 fait le même geste avec ses bras</i>) he understands everything ok? (<i>PC1 ne note pas ce renseignement au tableau</i>) And what about his name? + it's a boy ++ you don't remember?
119.	Elève	<...?>
120.	PC1	No his name is Romeo (<i>PC1 ne note pas ce renseignement au tableau</i>)
121.	Elèves	Romeo <Rires>

Une fois encore, nous constatons que les élèves ne réussissent pas à identifier ces noms propres (TP 69 et 70 et TP 119). Face à ce constat, que PC1 ne rediffuse pas les extraits sonores mais produit elle-même les réponses attendues (TP 72 et TP 120). Pourtant, on note que ces prénoms ne présentent aucune caractéristique anglophone particulière puisqu'ils sont tous les deux à consonance méditerranéenne et qu'ils sont donc très certainement connus des élèves. Par conséquent, on peut en conclure que c'est la façon dont ils sont prononcés qui a

fait obstacle à leur identification.

En conclusion, face à l'incapacité des élèves à repérer trois des noms propres sur quatre, se pose la question de la pertinence de donner ce type d'informations à collecter, notamment lorsque l'éventail des informations contenues dans le document d'origine permet d'effectuer des choix différents. Quoi qu'il en soit, le repérage de noms propres étant une tâche relativement difficile, il semble qu'il devrait s'accompagner d'un travail phonologique ou culturel spécifique déterminé en fonction de l'origine et des caractéristiques de ces noms.

4.5.2 - *En collectif* : « *What do they like ?* »

Les cinq épisodes qui constituent cette partie se situent au cours de la troisième étape (TP 60-122). Ils servent à illustrer comment se déroule le recueil des informations concernant ce que les animaux aiment ou n'aiment pas.

Le premier épisode se situe juste après la deuxième diffusion de l'intervention de Sharon.

62.	PC1	Yes ? I forgot something + could you give me more information about what the animals like or don't like? Ok so you're going to\ yes about Sharon Sharon's pet do you remember what the kangaroo likes or doesn't like yes so he likes...
63.	Elève	<.....?>
64.	PC1	He likes
65.	Elèves	He likes boxing
66.	PC1	Boxing yes likes boxing (<i>PC1 écrit "likes boxing" au tableau</i>) right so now listen to what they like or don't like and their names (<i>PC1 remet la cassette en marche</i>) ok?

C'est à ce moment précis que PC1 se rend compte qu'elle a oublié de demander aux élèves de repérer, en plus des noms qui leur manquent, ce que les animaux aiment ou n'aiment pas « I forgot something + could you give me more information about what the animals like or don't like? Ok » (TP 62). On note que la modification qu'elle introduit à ce moment-là la perturbe quelques secondes puisqu'elle enchaîne en commençant à indiquer aux élèves ce qu'ils vont devoir faire « so you're going to » (TP 62), alors qu'elle n'a pas encore mis en commun les informations que les élèves ont pu repérer lors de la deuxième écoute de l'intervention de Sharon. Par conséquent, elle se reprend et demande aux élèves s'ils se rappellent ce que le kangourou de Sharon aime ou n'aime pas « yes about Sharon Sharon's pet do you remember what the kangaroo likes or doesn't like yes so he likes... » (TP 62). On remarque à l'occasion que, sans consigne complémentaire, la deuxième diffusion de cette intervention ne s'avérait d'ailleurs pas nécessaire puisque les élèves avaient repéré dès la première écoute le nom et le type d'animal possédé par Sharon. Quoi qu'il en soit, on note qu'ils n'ont aucune difficulté à compléter l'amorce d'énoncé proposé par PC1 (TP 62 et 64) pour indiquer que le kangourou

aime faire de la boxe (TP 65). Suite à cette indication, qui est notée par PC1 au tableau, cette dernière remet la cassette en marche sans chercher à savoir si les élèves ont repéré d'autres informations.

Le deuxième épisode permet de voir quels sont les items lexicaux, parmi ceux qui n'ont pas été réactivés depuis le début de l'année, que les élèves parviennent ou ne parviennent pas à repérer.

73.	Charlène	The cat likes milk
74.	PC1	Likes milk (PC1 écrit cette information au tableau) and what ? look ! Elle dessine une souris) What's this ?
75.	Elèves	<..... ?> ah une souris
76.	PC1	Hey in English!++ Yes?
77.	Samir	It's a mouse
78.	PC1	Yes so one mouse two (PC1 montre 2 doigts)
79.	Samir	<One?>
80.	PC1	No two mice two mice so he likes milk and mice (PC1 écrit cette information au tableau) right + so now + Rob ok? (PC1 met la cassette en marche)

Le tour de paroles 73 montre que Charlène restitue sans difficulté le fait que le chat aime le lait, ce qui montre qu'elle a repéré d'emblée le mot « milk ». Cependant, on note que le mot « mice » qui lui est associé dans l'énoncé « he loves milk and mice » (ligne 11) n'a été identifié par aucun élève. Par conséquent, PC1 prend la décision de dessiner une souris au tableau (TP 74) afin d'apporter une aide aux élèves. Grâce à ce dessin, elle obtient presque immédiatement un énoncé qui montre que le mot « souris » est en tout cas connu au moins d'un élève mais au singulier « it's a mouse » (TP 77). Afin d'obtenir ce mot au pluriel, elle reprend l'énoncé de Samir en commençant par le valider « yes » puis en ajoutant « donc une souris deux / so one mouse two » (TP 78). Cependant, l'amorce qu'elle produit « two » en espérant obtenir « two mice » n'est pas interprétée conformément à ses attentes puisque Samir réagit en disant « one? » de manière peu assurée car il ne sait pas comment interpréter la demande du professeur. C'est donc PC1 qui apporte cette information au tour de parole suivant (TP 80) en reprenant l'amorce qu'elle a elle-même proposée. Donc, sur les trois mots qui n'ont pas été réactivés depuis le début de l'année et qui font partie des programmes du cycle 3 de l'école élémentaire, seul un mot sur les deux sollicités au cours de cette phase de travail est fourni spontanément par les élèves.

Le troisième épisode est intéressant car il permet de voir les effets de la consigne de PC1 « could you give me more information about what the animals like or don't like? Ok » (TP 62) sur la pratique des élèves.

97.	Sylvaine	Bobonne likes carrots and lettuce (<i>PCI note ces renseignements au tableau</i>)
98.	PC1	And so carrots and lettuce? Yes And?
99.	Elèves	<Saint Malo/shamallow?>
100.	PC1	Yes Saint Malo so NOT shamallow Saint Malo
101.	Elèves	<Rires>
102.	PC1	So? Sh sh + hey + sh sh sh so can you compl\ hey (<i>PCI a le bras droit tendu vers le tableau</i>) Can you complete this?
103.	Elève	She likes Saint Malo (<i>PCI se dirige vers le tableau, prête à écrire</i>)
104.	PC1	Could you repeat?
105.	Elève 104	She likes Saint Malo
106.	PC1	She likes Saint Malo? No
107.	Elève	Bobonne likes Saint Malo
108.	PC1	Hey sh listen to Christian
109.	Christian	She comes from Saint Malo
110.	PC1	Yes she comes from Saint Malo in fact she lives in Saint Malo her house is in Saint Malo ok? she lives in Saint Malo (<i>PCI écrit au tableau "she lives in" devant le nom de la ville</i>) ok so we need the name of the Labrador and it's finished (<i>PCI met la cassette en marche</i>)

Le tour de parole 97 montre que Sylvaine restitue l'énoncé concernant ce que le lapin mange « she eats a lot of lettuce and carrots » (lignes 19-20) en l'adaptant pour répondre à la question du professeur. Ainsi, elle transforme le verbe « eats », qu'elle n'a peut-être pas repéré, en « likes ». Toutefois, sa proposition reste tout à fait pertinente par rapport au contenu du document sonore même si elle ne le reprend pas à l'identique.

La relance effectuée par PC1 « yes and? » (TP 98) est un peu surprenante car la consigne donnée au départ se limitait à demander aux élèves de repérer ce que les animaux aiment ou n'aiment pas. Ainsi, si l'on relit le contenu de l'intervention d'Aliette, on constate qu'elle ne permet pas de savoir si Bobonne aime la laitue et les carottes même si elle en mange beaucoup. Toutefois, la relance de PC1 est suivie de plusieurs propositions formulées collectivement (TP 99).

Ces propositions sont une nouvelle fois l'occasion de constater la difficulté posée par le repérage de noms propres, même quand ils sont bien connus des élèves, et d'illustrer le fonctionnement cognitif de ces derniers et la façon dont ils opèrent des rapprochements entre ce qu'ils entendent et le registre lexical dont ils disposent. Puisque le professeur leur a demandé de dire ce que Bobonne aime, ils transforment le nom « Saint-Malo », qu'ils n'attendent pas spontanément dans la bouche d'une britannique, même bilingue, en « shamallow » qui pourrait tout à fait être utilisé en relation avec le verbe « likes » (TP 99). Puis quand PC1 valide « Saint-Malo » et invalide « shamallow » (TP 100) et qu'elle leur demande de faire un énoncé complet (TP 102), un élève propose tout naturellement « she likes Saint-Malo » (TP 103) et maintient sa proposition (TP 105) même après que le

professeur lui a demandé de la répéter (TP 104). De plus, quand PC1 indique clairement que cette proposition n'est pas conforme à ses attentes (TP 106), on constate que le premier élève à réagir modifie la proposition de son camarade en remplaçant le pronom personnel « she » par le nom propre de l'animal sans opérer d'autres changements. Fort heureusement la proposition de Christian (TP 109) vient en quelque sorte au secours du professeur. Il produit un énoncé, apparemment pas à partir de ce qu'il a entendu, sinon il aurait tout simplement employé le verbe « lives », mais en prenant appui sur ses connaissances antérieures.

Ces événements didactiques mettent clairement en évidence le fait que les productions des élèves sont davantage guidées par le contrat didactique que par le milieu, le professeur ne redonnant pas à entendre plusieurs fois certains passages du document sonore.

L'analyse des deux derniers épisodes confirme le fait que la consigne donnée par le professeur concernant les goûts des animaux n'est pas vraiment adaptée aux contenus du document.

82.	PC1	So?
83.	Anthony	Ex/exotic
84.	PC1	Yes make a sentence
85.	Anthony	The fish
86.	PC1	The fish is
87.	Anthony	Very exotic
88.	PC1	Repeat
89.	Anthony	The fish it's very exotic
90.	PC1	The fish is very exotic
91.	Anthony	The fish is very exotic

112.	PC1	Yes Thierry?
113.	Thierry	He understand er...
114.	PC1	Yes he understands (<i>PC1 fait un grand geste avec ses bras, puis elle attend une suggestion</i>) +++
115.	Elève	<..... ?>
116.	PC1	Ah he understands how do you say tout? He understands...
117.	Elève	All things
118.	PC1	So Likes (<i>PC1 secoue la tête pour montrer que ce n'est pas ce qu'elle attend</i>) he understands ++ everything + everything (<i>PC1 fait le même geste avec ses bras</i>) he understands everything ok? (<i>PC1 ne note pas ce renseignement au tableau</i>) And what about his name? + it's a boy ++ you don't remember?

En effet, comme le montrent les deux épisodes ci-dessus, le fait de demander aux élèves de repérer ce que les animaux aiment ou n'aiment pas (cf. TP 62, début de la deuxième série d'épisodes, p. 338) est, dans les cas du poisson et du labrador, un peu incongru puisque rien de cette nature n'est indiqué dans les interventions qui les concernent. Toutefois, les élèves effectuent malgré tout leur travail d'élèves. Ils restituent ce qu'ils ont compris en indiquant, pour le poisson, que c'est un animal exotique (TP 83-91) et, pour le labrador, qu'il comprend,

sans être capables de préciser ce qu'il comprend (TP 113). L'énoncé produit par Anthony nous permet de constater que le repérage du mot transparent « exotique » ne lui pose pas de difficultés. En revanche, on note que les mots « clever » et « thief » qui qualifient le labrador et qui sont vraisemblablement inconnus des élèves, ne sont pas repérés, comme nous l'avions pressenti lors de l'analyse épistémique.

En conclusion, il semble que les tâches données aux élèves n'ont pas permis de mesurer pleinement ce qu'ils étaient capables de comprendre. Ainsi, même si PC1 s'est déclaré satisfaite de la façon dont s'est déroulée cette phase de travail, elle dit s'être rendue compte que les élèves auraient été capables de restituer plus d'informations dès la première écoute. On peut donc penser que PC1 aurait pu exiger un travail plus fourni, d'autant que le domaine de la compréhension de l'oral est un de ceux qu'elle travaille le plus régulièrement.

« D'ailleurs, la compréhension orale tourne bien, en général. Tu vois, j'ai même, là, je trouve que j'aurais même pu tout de suite mettre « likes and dislikes » parce qu'ils avaient compris mais, comme on le leur demandait pas etc.. Heu.. du coup, ils ont toujours rapporté ce qu'ils comprenaient. ²⁶⁷»

Il est donc vraisemblable qu'une consigne plus ouverte, semblable à celle donnée dans le cahier d'activités qui demandait aux élèves de repérer tout indice pertinent (« clues »), et des confrontations plus nombreuses au document sonore auraient permis de mener un travail de compréhension de l'oral plus complet et plus fin.

4.6- Le travail du professeur et l'activité conjointe professeur-élèves

4.6.1 - L'installation des conditions d'apprentissage

Lorsqu'on analyse la façon dont PC1 définit l'activité, on constate que, comme dans le chapitre précédent, elle utilise des consignes simples et précises « so you're going to listen to Sharon Julie » (TP4), « they're going to describe their pets » (TP 6).

4.	PC1	Fifty-eight +++ right ++ so+++ (PC1 vient se placer devant le groupe classe) so you're going to listen to Sharon Julie (PC1 se retourne vers le tableau pour vérifier le nom des personnages écrits au tableau) Rob thank you and...
----	-----	--

6.	PC1	Aliette yes and they're going to describe their pets (PC1 retourne ses mains vers elle pour symboliser la possession personnelle) ok ? so you must remember two things (PC2 montre 2 doigts) the name of the pets for example Grison Pénélope ok? And.. and listen + and the type of animal is it a rabbit? Is it a fish? And it is
----	-----	---

²⁶⁷ Cf. annexes, entretien post séquence, TP 4, p. 317.

		one of these + yes(<i>PCI a le doigt pointé sur le manuel placé entre Chloë et William</i>) so it can be number one number three number eight+ you understand? Ok? So you listen and you try to remember the name and the type of animal it is ok? Ready? (<i>PCI se dirige vers son bureau et met le magnétophone en marche</i>)
--	--	---

Par ailleurs, le tour de parole 4 montre qu'elle prend appui sur la trace écrite qui figure au tableau pour donner aux élèves des indications concernant le document sonore qu'elle s'apprête à leur faire entendre (*PCI se retourne vers le tableau pour vérifier le nom des personnages écrits au tableau*). De plus, on note qu'elle accompagne ces explications de plusieurs gestes qui visent à illustrer concrètement ce qu'elle dit afin de s'assurer que sa consigne est bien comprise par tous les élèves : *PCI retourne ses mains vers elle pour symboliser la possession personnelle, PC2 montre 2 doigts, PCI a le doigt pointé sur le manuel placé entre Chloë et William*. Enfin, elle donne des exemples concrets afin que les élèves aient une représentation claire de ce qu'elle attend.

D'autre part, elle prend soin au cours de la phase de travail de préciser quelles sont les informations qui manquent bien que la trace écrite qui figure au tableau fasse clairement apparaître les rubriques qu'il reste à compléter (TP 60).

60.	PC1	< en s'adressant à William> No name? Oh yes yes he's got a name yes so + we're going to listen again and < en s'adressant à nouveau à William> yes the dog has got a name you need the name of Julie's pet and the name of James's pet ok? (<i>PCI a le bras pointé vers le tableau</i>) so don't forget their names ++ (<i>PCI recule sa cassette, elle la déclenche, on entend « Sharon ! My pet/ »</i>). <i>PCI se retourne vers le tableau pour vérifier qu'elle a bien calé la cassette.</i>) is it good ? yes (<i>Elle lance la seconde audition</i>)
-----	-----	--

Cependant, on note qu'elle a besoin d'ajuster sa consigne par deux fois au cours de cette phase de travail : une première fois lorsqu'elle se rend compte qu'elle a oublié le dernier adolescent (TP 56) et, une seconde fois, pour préciser aux élèves qu'ils doivent également repérer ce que les animaux aiment ou n'aiment pas (TP 62).

56.	PC1	doesn't have a name or the fish hasn't got a name ok ? no name (<i>PCI écrit no name au tableau</i>) hey remember + I've got a problem this morning (<i>PCI efface une partie du mot qu'elle vient d'écrire</i>) name no name and I forgot one of them ++ it was James ++ do you remember about James? ++ because I didn't write it yes? Samir
-----	-----	--

62.	PC1	Yes ? I forgot something + could you give me more information about what the animals like or don't like? Ok so you're going to\ yes about Sharon Sharon's pet do you remember what the kangaroo likes or doesn't like yes so he likes...
-----	-----	--

Toutefois, ces ajustements ne semblent pas perturber les travail des élèves qui s'y conforment

facilement du fait du nombre limité d'informations que le professeur leur demande de repérer.

4.6.2 - *L'organisation du travail sur les connaissances*

Comme dans le chapitre précédent, on observe que PC1 effectue un tri important parmi les connaissances contenues dans le document sonore. Ainsi, elle ne s'attarde ni sur la description des caractéristiques physiques ou sur celle du comportement des animaux ni sur le lieu où ils se trouvent. Elle centre uniquement le travail sur les informations qui vont lui permettre de faire mobiliser par les élèves des énoncés dans lesquels ils auront besoin d'utiliser les verbes « be » et « like » et l'expression « have got » qui constituent un de ses objectifs prioritaires. Ce faisant, elle ne saisit pas l'occasion de réactiver des connaissances plus anciennes afin de les mettre en réseau avec celles visées par la séquence et reste, semble-t-il, en deçà des capacités de compréhension de l'oral des élèves.

Par ailleurs, au niveau des compétences de compréhension de l'oral, on remarque que c'est le professeur qui définit dès le départ la situation d'énonciation alors qu'elle aurait pu procéder à une première diffusion en demandant aux élèves de repérer qui parle et quel est le sujet de la conversation. De plus, on note que les capacités des élèves à discriminer finement certains phonèmes, comme par exemple ceux utilisés dans les noms propres, ne sont pas réellement sollicitées au cours de ce travail puisque c'est le professeur qui indique, *in fine*, les noms des animaux.

Enfin, lorsqu'on analyse la façon dont les élèves pratiquent les connaissances, on note que 34% des énoncés qu'ils produisent ne sont composés que de mots isolés alors que 16% d'entre eux, soit 7 sur un total de 44, sont des énoncés originaux. Ceci signifie que ces énoncés ne sont pas des reprises à l'identique d'énoncés entendus soit au cours de l'écoute du document sonore soit au cours des interactions produites par le professeur ou les autres élèves. L'examen de ces sept énoncés montre que cinq d'entre eux ont été produits par les élèves pour indiquer quel type d'animal possède chaque adolescent (TP 13, 17, 37, 43 et 57).

13.	Claudine	Sharon has got a kangaroo
17.	William	Er... Julie has got a cat
37.	William	Aliette has got a rabbit
43.	Anthony	<Chais pas moi ?> Rob ? Rob has got a.. a fish
57.	Samir	James has got a Labrador

Les deux autres sont produits, quant à eux, par Charles (TP 23) et Christian (TP 109).

23	Charles	Er .. the name ++ of the cat is er Grégoire
----	---------	---

109.	Christian	She comes from Saint Malo
------	-----------	---------------------------

Le premier est le résultat d'un agencement syntaxique effectué à partir de mots entendus juste avant alors que le deuxième est construit à partir de connaissances nettement plus anciennes.

La production des cinq énoncés indiquant le type d'animal possédé par chaque adolescent est donc l'occasion pour les élèves de remobiliser l'expression « have got » alors que, comme nous l'avons montré dans l'analyse systémique, elle est peu présente dans le document sonore. Ceci met en évidence qu'il est nécessaire, dans l'analyse des contenus, de bien différencier les connaissances contenues dans le document lui-même de celles susceptibles d'être mobilisées pour commenter les différents éléments de la situation.

Cependant, quand on examine certaines des tentatives visant à donner cette information, on se rend compte que la construction de cet énoncé reste encore très problématique pour certains élèves. Ainsi, Louise (TP 9) et Paul (TP 33), qui sont tous les deux des élèves plus en difficulté, produisent leur énoncé en utilisant « be ».

9.	Louise	Julie is cat
----	--------	--------------

33.	Paul	Aliette is er ... a rabbit
-----	------	----------------------------

Ceci montre que ces élèves ne maîtrisent pas encore l'expression « have got » bien qu'elle ait été introduite dès la première séance et que ce travail se déroule au milieu de la cinquième séance.

Par ailleurs, on note qu'Anthony ne parvient à produire son énoncé « The fish is very exotic » qu'après plusieurs interventions du professeur (TP 83-91).

83.	Anthony	Ex/exotic
84.	PC1	Yes make a sentence
85.	Anthony	The fish
86.	PC1	The fish is
87.	Anthony	Very exotic
88.	PC1	Repeat
89.	Anthony	The fish it's very exotic
90.	PC1	The fish is very exotic
91.	Anthony	The fish is very exotic

Ce bref épisode met en évidence le fait que l'énoncé final d'Anthony (TP 91) n'est que la répétition de celui produit par PC1 juste avant (TP 90) et que, comme beaucoup d'élèves, il a beaucoup de difficultés à gérer l'organisation syntaxique des mots qu'il est capable de

produire. Ainsi, ces trois premières interventions sont uniquement constituées de mots isolés (TP 83, 85 et 87) malgré l'intervention de PC1 pour apporter le verbe « be » (TP 86).

Ceci montre que, à ce stade de l'apprentissage, la production autonome d'énoncés complets est encore loin d'être acquise par de nombreux élèves.

4.6.3 - *La gestion du temps et de l'espace didactique*

a) *La gestion du temps didactique*

L'analyse de la pratique effective de PC1 montre qu'elle prend peu appui sur la mémoire didactique des élèves. En effet, elle met très peu les élèves en situation de remobiliser des connaissances anciennes. Ainsi, elle ne demande pas aux élèves, par exemple, de lui redire ce qu'ils savent sur les adolescents mis en scène dans le document sonore, ce qui aurait donné l'occasion aux élèves d'utiliser des contenus linguistiques déjà travaillés. De plus, elle s'appuie très peu sur les photos à partir desquelles elle a mené un travail d'expression orale et de compréhension de l'écrit lors de la séance précédente pour, là aussi, tenter de réactiver ce que les élèves sont déjà capables de dire sur ces animaux. D'ailleurs, on note qu'elle demande une seule fois aux élèves à quelle photo correspond l'animal décrit par un des adolescents (TP 14 et 15).

14.	PC1	Ah! So we change Sharon has got a kangaroo yes so what's the name of the picture? (<i>PC1 est au tableau, elle note les renseignements relevés par les élèves</i>) what's the number of the picture ?
15.	Elèves	four

En revanche, on note qu'elle sollicite les capacités d'anticipation des élèves. Ainsi, elle leur demande de prédire ce qu'ils vont entendre au moment de lancer la diffusion de la deuxième partie du document « who are you going to listen to now ? ++ who is going to talk? » (TP 26).

26.	PC1	Well + it's + sh hey don't laugh! Sh sh sh + it's something like this but not really this we'll listen again ok? Gilbert are you with us or are you outside? (<i>PC1 a un doigt pointé vers la fenêtre</i>) ++ ok ? ++so listen to/ who are you going to listen to now ? ++ who is going to talk?
-----	-----	--

Par ailleurs, on note que les phases de transition sont généralement très rapides. Ainsi, la maîtrise que PC1 a des outils qu'elle utilise lui permet d'enchaîner rapidement les activités : elle a préparé le tableau alors que les élèves terminaient de prendre en note les phrases écrites

lors de la correction de l'exercice, elle distribue rapidement un livre pour deux et utilise le matériel audio sans perdre de temps. De plus, elle n'hésite pas à apporter elle-même certaines connaissances, comme les noms des animaux, pour faire avancer le temps didactique.

b) La gestion de l'espace didactique

L'étude de cette phase de travail montre que PC1 occupe davantage l'espace didactique que lors de la phase d'introduction de nouveaux éléments de langue. Ceci paraît assez étonnant car on pourrait penser que plus le temps didactique avance, plus l'espace dévolu aux élèves devrait s'agrandir.

Quoi qu'il en soit, on note que sur les 126 tours de parole qui constituent cette phase du travail, moins de la moitié est produite par les élèves puisque la diffusion du document sonore occupe à elle seule sept tours de parole. De plus, sur les 55 tours de parole produits par les élèves, il en reste uniquement 44 lorsque l'on ne retient que ceux qui sont audibles et ceux qui sont constitués par des réactions langagières en langue étrangère.

Par ailleurs, on remarque, comme nous l'avons déjà indiqué, que PC1 n'hésite pas à apporter elle-même certaines informations et prend seule en charge la prise de note des informations bien que celle-ci reste succincte puisque seuls des mots isolés ou des énoncés tronqués, comme par exemple « likes boxing », sont notés au tableau. De plus, elle n'a que ponctuellement recours à la stratégie de construction collective des énoncés que nous avons identifiée lors de l'analyse précédente et prend rapidement le relais lorsque les élèves rencontrent des difficultés pour produire leurs énoncés (TP 53-56 et TP 85-90).

53.	Chloë	The fish don't
54.	PC1	The fish ?
55.	Elèves	doesn't
56.	PC1	doesn't have a name or the fish hasn't got a name ok ? no name (<i>PC1 écrit no name au tableau</i>) hey remember + I've got a problem this morning (<i>PC1 efface une partie du mot qu'elle vient d'écrire</i>) name no name and I forgot one of them ++ it was James ++ do you remember about James? ++ because I didn't write it yes? Samir

85.	Anthony	The fish
86.	PC1	The fish is
87.	Anthony	Very exotic
88.	PC1	Repeat
89.	Anthony	The fish it's very exotic
90.	PC1	The fish is very exotic

Ainsi, ces deux extraits montrent que PC1 prend en charge la construction de ces énoncés qui, pourtant, auraient sans doute pu être élaborés collectivement, voire à l'aide de repères écrits,

comme ceux utilisés par PC1 lors de la phase d'introduction des nouveaux éléments de langue.

4.6.4 - Les formes de contrats didactiques

Les deux formes de contrat didactique les plus repérables dans la phase de travail analysée sont : un contrat d'utilisation privilégiée de la langue étrangère et un contrat de production d'énoncés complexes corrects.

Dans le premier contrat, les élèves sont amenés à reformuler systématiquement en langue étrangère les interventions qu'ils produisent en français.

51.	Chloë	Il a pas de nom
52.	PC1	yes say it in English

75.	Elèves	<..... ?> ah une souris
76.	PC1	Hey in English!++ Yes?

Cependant, comme nous l'avons montré lors de l'analyse précédente de la pratique de PC1, elle n'hésite pas à avoir recours elle-même au français pour faire avancer le temps didactique.

114.	PC1	Yes he understands (<i>PC1 fait un grand geste avec ses bras, puis elle attend une suggestion</i>) +++
115.	Elève	<..... ?>
116.	PC1	Ah he understands how do you say tout? He understands...

Voyant que le geste qu'elle produit (TP 114) ne met pas les élèves sur la voie, elle enchaîne en leur demandant sans détour comment se dit « tout » en anglais (TP 116).

Le deuxième contrat (production d'énoncés complexes corrects), déjà identifié lors de l'analyse de la pratique de PC1 pendant la phase d'introduction des éléments de langue, reste une des caractéristiques de sa pratique même s'il est moins présent ici.

10.	PC1	Hey ! (<i>PC1 se retourne vers le tableau qu'elle désigne bras tendu</i>) Look make your sentence cat is correct ok Julie is correct but your sentence is not correct + I want a long correct sentence (<i>PC1 a les deux avant-bras tendus de chaque côtés du corps en signe de délimitation de la phrase</i>) +++
-----	-----	---

34.	PC1	Yes ok but + Aliette remember (<i>PC1 fait un geste pour montrer qu'elle veut une phrase complète</i>)
-----	-----	--

42.	PC1	Not Popotte hey Martin hey Martin the problem (<i>PCI fait un geste, avant-bras écartés, pour demander une phrase complète</i>) make a correct sentence +++ Anthony ?
-----	-----	--

Ainsi, les tours de paroles ci-dessus montrent que PC1 rappelle fréquemment ses attentes en terme d'énoncés soit en utilisant une formulation qui lui est familière « I want a long correct sentence » (TP 10), soit en exécutant un geste (TP 34 et 42) dont la signification est clairement perçue par les élèves.

Pour conclure, on note que les contenus potentiels du document sonore sont largement sous-exploités et que la manière dont l'activité est menée ne permet pas de faire travailler en profondeur les compétences de compréhension de l'oral des élèves. Il semble que le travail sur le document soit davantage l'occasion de mettre à la disposition des élèves des exemples sur lesquels ils vont pouvoir prendre appui pour effectuer la tâche d'expression écrite qui fait suite à cette activité. Par ailleurs, à l'issue de cette analyse, il apparaît que la façon dont est orienté le travail de compréhension, notamment par l'utilisation d'outils pour la prise de notes, est déterminante. En effet, il semble que l'utilisation de documents complémentaires a pour effet de limiter le travail de compréhension et que le nombre de diffusions joue un rôle essentiel sur le développement des compétences de compréhension de l'oral des élèves.

5 - Etude d'un document sonore : Etude de PC2

5.1- Contextualisation de la pratique

5.1.1 - L'étude de documents sonores dans la pratique de PC2

PC2 a recours à trois documents sonores lors de la séquence qu'elle met en œuvre. Sachant que cette séquence se compose de six séances, on peut donc faire observer que PC2 utilise peu de documents sonores différents et faire également l'hypothèse que le travail qui vise au développement des compétences spécifiques au domaine de la compréhension de l'oral n'occupe qu'une place réduite dans sa pratique.

5.1.2 - Description générale des documents sonores étudiés par PC2

Le travail lié à l'étude des trois documents sonores sélectionnés par PC2 se répartit sur les séances 2, 3, 4 et 6. Ainsi, le premier document sert de base de travail dans la deuxième partie de la séance 2. Le deuxième sert, quant à lui, d'appui à de nombreuses activités différentes mises en œuvre au cours des séances 3 et 4. Les contenus de ces deux premiers documents sont liés à la première fonction langagière « parler de ce que l'on possède » travaillée au début de la séquence. Le troisième document est, lui, utilisé alors que PC2 a entamé le travail sur la deuxième fonction langagière « se décrire », soit vers la fin de la séance 6.

Les trois documents sonores retenus par PC2 sont tous extraits de la méthode de langue utilisée dans la classe²⁶⁸. Ils ont été tous les trois conçus par les auteurs de cette méthode et entretiennent un lien étroit avec les outils langagiers travaillés au cours de la séquence dans laquelle il sont intégrés.

Le tableau qui suit vise à présenter synthétiquement ces documents sonores et les activités auxquelles ils servent d'appui.

²⁶⁸ Cette méthode est la méthode « New Live », 6^e, (2000), éditée par Didier. Comme la plupart des méthodes, elle est composée d'un manuel pour l'élève, d'un cahier d'activités, d'un guide pédagogique et de cassettes audio.

	S2	S3	S4	S6
Nature du document	Manuel “New live 6ème” Unit 4, lesson 1 “Listen and speak” (6 questions isolées associées à des réponses courtes)	Manuel “New live 6ème” Unit 4, lesson 1 “Hallowe’en Party” Conversations téléphoniques (3 conversations successives composées d’un total de 16 échanges)	Manuel “New live 6ème” Unit 4, lesson 1 “Hallowe’en Party” Conversations téléphoniques (3 conversations successives composées d’un total de 16 échanges)	Manuel “New live 6ème” Unit 4, lesson 2 “Listen and speak” (4 paragraphes composés de 3 énoncés)
Fonctions langagières	Parler de ce que l’on possède	Parler de ce que l’on possède Entretenir des relations sociales Se présenter et répondre au téléphone Exprimer des sentiments	Parler de ce que l’on possède Entretenir des relations sociales Se présenter et répondre au téléphone Exprimer des sentiments	Décrire un personnage
Type d’activités	Repérer ce qu’un personnage possède	Repérer ce qu’un personnage possède Découvrir la forme écrite d’énoncés oraux <i>Travail réalisé à la maison</i> Retrouver la traduction d’expressions en français dans le dialogue	Lire à haute voix sous forme dialoguée Répondre à l’oral à des questions précises sur le texte du dialogue Faire une synthèse orale des informations collectées et les copier dans son cahier <i>Travail réalisé à la maison</i> Répondre par écrit à des questions fermées portant sur le texte du dialogue	Repérer le nom d’un personnage Compléter un dessin en fonction d’informations données à l’oral Découvrir la forme écrite d’énoncés oraux Lire à haute voix les 4 paragraphes Rédiger un paragraphe sur le même modèle
Début	33 min 20	36 min 50	15 min 20	38 min 00
Fin	48 min 15	56 min 45	39 min 10	48 min 30
Durée	14 min 55	19 min 55	23 min 50	10 min 30

L'observation du tableau ci-dessus montre que les documents sonores sont majoritairement exploités à d'autres fins que celles de développer des compétences spécifiques au domaine de la compréhension de l'oral. Ainsi, à part le premier document qui sert uniquement d'appui à un travail de repérage, les deux autres sont l'occasion de mettre en œuvre des activités qui couvrent différentes compétences dont des compétences écrites. Le travail de compréhension de l'oral ne semble donc constituer qu'une étape du travail, une manière d'aborder un document nouveau, en le faisant entendre, mais l'essentiel des activités semble centré sur les contenus linguistiques. Ainsi, si l'on considère les places accordées à l'écoute des documents et au repérage des informations qu'ils contiennent, on note qu'elles sont relativement réduites comparativement à la place occupée par les activités de lecture, d'écriture et de réponses à des questions²⁶⁹. Cette manière de faire est caractéristique de la pratique de PC2, comme elle

²⁶⁹ Les deux activités de questionnement qui sont mises en œuvre à partir du deuxième document sont

l'explique, elle-même, lors de l'entretien ante séquence.

«[...] le dialogue je fais toujours une exploitation orale et écrite du dialogue, les deux. [...] Et, je donne pratiquement toujours une fiche d'exploitation écrite du dialogue. [...] Quelquefois c'est des questions, euh, un mélange de « wh et yes / no questions » et là j'ai ciblé sur les « yes / no questions » puisque on a travaillé dessus [...] dans les séances précédentes, séquences précédentes avec « be » et « can » et là on rajoute « have », donc j'ai re-mélangé « be / can et have »²⁷⁰ »

De plus, le travail de compréhension de l'oral se limitant à chaque fois au repérage de certaines informations, il s'apparente davantage à une activité de vérification qu'à une activité d'apprentissage visant à développer des compétences telles que la capacité à identifier certaines caractéristiques phonologiques, à segmenter la chaîne parlée et à prendre appui sur des indices linguistiques et para linguistiques pour identifier certains éléments de langue. Par ailleurs, on remarque que les activités de lecture à voix haute ne sont pas associées à un travail de phonologie préparatoire à la lecture. Le fait que ces documents sonores soient davantage utilisés pour vérifier les apprentissages est également corroboré par le moment où ces activités d'écoute sont mises en œuvre. En effet, l'observation des horaires qui indiquent les moments où débutent et se terminent ces activités montre qu'elles sont régulièrement mises en place dans la deuxième partie, voire pratiquement à la fin, des séances.

Par ailleurs, on note que les informations à repérer lors du travail sur le deuxième document semblent identiques à celles contenues dans le premier document, ce qu'un examen attentif des contenus visés par ces deux activités de repérage confirme. Ceci révèle que l'enjeu en terme d'apprentissage ne se situe sans doute pas, dans le cas du deuxième document, exclusivement dans la compréhension des objets possédés par les personnes dont il est question. Cette hypothèse paraît recevable si l'on considère la variété des fonctions langagières qui font partie des contenus du deuxième document, le nombre d'activités différentes mises en œuvre et la durée globale de ces dernières. En effet, l'ensemble du travail mené à partir du deuxième document couvre au total 43 minutes 45, soit presque une séance complète.

5.1.3 - Description du document sonore retenu

La phase retenue pour l'analyse correspond au travail oral mené par PC2 sur ce deuxième document sonore car il constitue, sans conteste, le cœur de la première partie de la séquence.

l'occasion pour le professeur de mener un travail systématique de questionnement. Ainsi, ces activités sont constituées toutes les deux de quatorze questions précises, fermées ou ouvertes, auxquelles les élèves doivent répondre tout d'abord à l'oral, en classe, puis à l'écrit, à la maison. Elles occupent donc une part conséquente du travail mené en relation avec le deuxième document.

²⁷⁰ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 108, p. 416 et TP 701,705 et 707, p. 431.

En effet, ce document, ainsi que ceux qui l'accompagnent – une illustration, le script de la conversation et des activités proposées dans le cahier d'activités - servent d'appui à la mise en œuvre de nombreuses activités. De plus, parmi les documents sonores utilisés par PC2, c'est celui qui présente une situation qui se rapproche le plus d'une situation de communication orale authentique et celui qui couvre le registre de langue le plus étendu.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, le document utilisé par PC2 fait partie de la méthode de langue utilisée depuis le début de l'année dans la classe. Il se situe à la première leçon de l'unité 4 intitulée « I've got the drinks ». Le script qui correspond au texte enregistré figure sur la deuxième page de cette leçon, soit à la page 23 du manuel de l'élève. Il constitue la troisième activité de la leçon dont le titre « listen and understand » suivi de deux petites icônes, l'un représentant le cahier d'activités et l'autre un casque, indique qu'il a été conçu pour faire travailler les élèves dans le domaine de la compréhension de l'oral. Sous ce titre apparaît une illustration qui présente la situation. On y voit Dennis, un jeune garçon d'environ onze ans, assis par terre dans sa salle à manger en train de téléphoner. Sous cette illustration, se trouve le script du document sonore.

Les documents sur lesquels la phase de travail prend directement appui sont respectivement le document sonore dont le script figure dans le manuel et un document extrait du cahier d'activités dans lequel se trouvent quatre activités en lien avec l'illustration et le document sonore. Seule la deuxième activité - partie b - dont la consigne « Ecoute et coche les réponses » montre clairement qu'elle sert à collecter des informations contenues dans le document sonore, a été retenue par PC2 qui en a fait une photocopie. Cette dernière est projetée sur un transparent pendant la mise en œuvre de l'activité.

Le dialogue met en scène Dennis, le personnage principal de la méthode, alors qu'il téléphone successivement à trois de ses camarades afin de vérifier s'ils ont bien en leur possession certains objets nécessaires à l'organisation de la fête qui va se dérouler chez lui.

l.1. Mr Halway: 650 224.

Dennis: Good afternoon, Mr Halway.

It's Dennis here. Can I speak to Peter please?

Peter: Hi Dennis.

l.5. Dennis: Hi Peter. Have you got the drinks for the Hallowe'en party?

Peter: Yes, I have. I've got twenty bottles. Is that okay?

Dennis: Fine. See you tomorrow at 7.

l.10. Mark: Hello!

Dennis: Hello Mark. Dennis here.

Have you got the masks?

Mark: No, I haven't got the *masks*, but I've got the funny hats.

l.15. Dennis: Great! See you at the party then.

Mrs Roth: 541 997.

Dennis: Oh Mrs Roth. It's Dennis here.

Can I speak to Hugh?

Mrs Roth: Hugh!! It's Dennis for you!

l.20. Dennis: Hi Hugh. Have you got the tricks?

Hugh: Well, I haven't got the itching powder, but I've got the plastic spiders and the water pistols.

Dennis: Fantastic! I can't wait!

Les trois camarades avec lesquels Dennis a une conversation téléphonique sont, pour les deux premiers, Peter et Mark, personnages connus des élèves depuis la première unité du manuel, et, pour le troisième, Hugh, personnage que les élèves vont découvrir à l'occasion de ce travail. On peut noter que la forme sonore du prénom de ce troisième camarade, Hugh, est proche de celle du pronom personnel sujet des deuxièmes personnes du singulier et du pluriel « you », ce qui peut, éventuellement, être source de confusion et poser des difficultés d'identification aux élèves.

Ce dialogue est constitué de seize échanges de longueur variable – d'un mot « Hello ! » (ligne 10) à trois énoncés successifs (lignes 2 et 3, 7 et 8, 11 et 12, 17 et 18) - qui correspondent à trois saynètes différentes ponctuées par des sonneries de téléphones qui signalent les changements d'interlocuteurs. Chaque saynète est composée d'une alternance de prises de parole entre Dennis et un autre personnage, un de ses camarades ou un des parents de ses camarades.

L'écoute du document révèle qu'aucun autre bruitage en dehors des sonneries de téléphones n'est utilisé et que, par conséquent, le contenu des échanges est très clairement perceptible. Cependant, les changements d'interlocuteurs sont parfois un peu abrupts comme, par exemple, dans le cas de la troisième saynète où Dennis salue Hugh alors que ce dernier n'a pas signalé sa présence au bout du fil. Enfin, on remarque que le passage d'un interlocuteur à un autre est souvent rapide, l'essentiel des échanges étant constitué par la question clé posée par Dennis « Have you got the...? » (lignes 5, 12 et 20) et les réponses de ses camarades (lignes 7 et 8, 13 et 14, 21 et 22).

La sélection opérée par PC2 dans les activités proposées dans le cahier qui accompagne le manuel semble montrer que le travail envisagé portera principalement sur le repérage des informations contenues dans les échanges construits autour des connaissances nouvelles, soit l'expression verbale « have got » et les items lexicaux liés au domaine de la fête.

b) Écoute et coche les réponses.

Peter		<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No				
Mark		<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No		<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No		
Hugh		<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No		<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No		<input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No

Comme le montre le document ci-dessus, les élèves vont avoir à repérer six informations différentes pour pouvoir indiquer la nature des réponses fournies à Dennis par ses camarades. L'examen des dessins montre que, dans cinq cas sur six, l'identification des objets qu'ils représentent ne devrait poser aucune difficulté aux élèves ; seul le dessin symbolisant le deuxième objet détenu ou non par Hugh se révèle difficile à interpréter. Ainsi, si on le compare aux objets dessinés sur l'illustration qui figure sous le script, il semble représenter, à première vue, un gâteau ou un biscuit. Seul un examen très fin permet de distinguer que le dessin qui figure sur le dessus représente apparemment une personne en train de se gratter. Ce dessin renvoie donc à la boîte de poil à gratter qui figure au centre de l'illustration sous la forme d'une boîte rectangulaire sur laquelle, dans ce cas, les mots « itching powder » sont écrits pour lever toute ambiguïté.

Malgré cela, les élèves devraient identifier les objets assez aisément car ils ont déjà été utilisés par les auteurs de la méthode dans le cadre d'un travail de pairwork proposé sur la page précédente du cahier d'activités et utilisé par PC2 dans les séances 2 et 3. Cependant, sur ce document, les trois objets attribués, ici, à Hugh étaient regroupés sous un seul et même item « tricks », soit des objets pour faire des farces, dont le détail n'avait pas été nommé par le professeur. Par conséquent, dans le cas du dessin proposé pour symboliser la boîte de poil à gratter, il est clair que la nature de cet objet devra être élucidée par le professeur préalablement à l'écoute pour éviter toute erreur d'interprétation de la part des élèves.

5.2- Éléments d'analyse épistémique

Avant d'examiner en détail la façon dont PC2 organise concrètement l'étude du document sonore, nous allons procéder à une analyse épistémique de la situation choisie. Dans le cadre de cette analyse, nous étudierons, comme pour les autres professeurs, les connaissances visées et la nature des compétences en jeu, puis, nous ferons des conjectures quant aux possibilités d'action du professeur.

5.2.1 - Les connaissances visées

Comme nous l'avons signalé précédemment, l'enjeu principal de la compréhension de la conversation entre Dennis et ses camarades porte sur la possession ou non des six objets dessinés dans le cahier d'activités. Ainsi, dans les échanges ayant trait à ces objets les connaissances sont constituées, au niveau syntaxique, exclusivement de la forme verbale « have got » utilisée à la deuxième personne du singulier à la forme interrogative et à la

première personne du singulier aux formes affirmative et négative. De plus, ces formes apparaissant principalement dans des énoncés longs puisque l'utilisation des réponses courtes se limite à une seule occurrence « Yes, I have » (ligne 7). Par ailleurs, on observe que seules sont utilisées les première et deuxième personnes du singulier de l'expression « have got » alors que PC2 a introduit la troisième personne du singulier « has got » au début de la séance. Au niveau lexical, les connaissances mobilisées à l'occasion de ces échanges se composent, elles, des huit mots ou expressions suivants : « drinks, bottles, masks, funny hats, tricks, itching-powder, plastic spiders, water-pistols ». Ces mots ont été tous, à l'exception de « tricks », réactivés ou introduits à l'occasion du travail mené lors de la description de l'illustration, dans la phase qui a précédé immédiatement le travail sur le document sonore. Quant au mot « tricks », il a été, lui, mobilisé à l'occasion de la synthèse du travail de binômes effectuée en début de séance. Par conséquent, on peut penser que la compréhension de ces mots ne devrait pas représenter un obstacle trop important pour les élèves. De plus, on note qu'ils sont tous employés au pluriel, ce qui simplifie le repérage à effectuer par les élèves.

Pour ce qui concerne la compréhension de l'expression « have got », on remarque qu'elle n'est pas réellement indispensable puisque, étant utilisée de façon exclusive, elle perd une partie de sa pertinence pragmatique. Il suffit, pour effectuer la tâche proposée dans le cahier d'activités, que les élèves repèrent le nom des objets puis les indicateurs qui permettent d'identifier si l'interlocuteur de Dennis fournit une réponse affirmative ou négative. Ainsi, aux lignes 7 et 13, le simple repérage des mots « yes » et « no » permet aux élèves de fournir une réponse adéquate. En revanche, on peut penser que les informations concernant les chapeaux (ligne 14), le poil à gratter, les araignées en plastique et les pistolets à eau (lignes 21 et 22) seront plus délicates à repérer du fait de l'écart entre les mots qui figurent dans la question posée par Dennis (ligne 12 « masks » et ligne 20 « tricks ») et ceux utilisés dans les réponses. Ainsi, sans les dessins proposés dans le cahier d'activités, les élèves peuvent difficilement prévoir que Mark va répondre en mentionnant les chapeaux et Hugh le poil à gratter, les araignées en plastique et les pistolets à eau. Ceci signifie que le professeur devra laisser aux élèves le temps d'ajustement nécessaire à la prise en compte des informations fournies à ces moments-là, soit en opérant une pause, soit en procédant à plusieurs diffusions de ces informations. De plus, l'opposition entre la forme négative et la forme affirmative signalée par l'utilisation de la conjonction de coordination « but » (lignes 13 et 14, 21 et 22) sera, elle aussi, sans doute plus difficile à repérer du fait de l'utilisation des formes contractées « haven't » et « I've » et de la non accentuation de cette conjonction. Cependant, on remarque que, dans ces deux cas, les énoncés sont construits sur le même schéma avec l'utilisation en premier de la forme

négative suivie de la forme affirmative, ce qui facilitera peut-être le repérage de ces formes par les élèves.

Si l'on considère maintenant l'ensemble des informations contenues dans le document sans limiter l'analyse à celles retenues dans l'activité b du cahier d'activités, on note qu'elles couvrent des domaines fonctionnels variés. Ainsi, un éventail d'expressions et de structures syntaxiques est utilisé en lien avec les trois domaines fonctionnels suivants :

Entretenir des relations sociales : *Good afternoon / Hi / Hello / See you tomorrow at 7 / See you at the party then.*

Se présenter et répondre au téléphone : *(It's) Dennis here / Can I speak to (Peter) please ? / 650 224 & 541 997.*

Exprimer des sentiments : *Fine / Great ! / Fantastic ! I can't wait.*

De plus, on note que Peter indique dans sa réponse (ligne 7) le nombre de bouteilles qu'il a en sa possession, ce qui peut constituer un détail intéressant à faire repérer par les élèves du fait de son lien avec l'expression « have got » et de la question potentielle qu'il comprend « how many bottles / have you got ? / has Peter got ? ». En effet, la question sur le nombre de bouteilles détenu par Peter permettrait d'introduire un peu de variété au niveau des interrogatifs utilisables en relation avec les objets possédés par les camarades de Dennis.

Toutefois, il va de soi que l'exploitation de l'ensemble de ces contenus linguistiques dépendra des choix que le professeur effectuera et du niveau de détail qu'elle demandera aux élèves de restituer.

5.2.2 - La nature des compétences en jeu

La nature des compétences orales que les élèves devront mobiliser en relation avec l'étude de ce document sonore dépendra du type d'informations que le professeur leur demandera de repérer, des outils qu'il mettra à leur disposition et du travail de préparation qu'il effectuera préalablement à la diffusion du document.

Quoi qu'il en soit, les élèves devront mobiliser successivement diverses compétences dans le domaine de la compréhension de l'oral puis dans celui de l'expression orale.

Au niveau de la compréhension de l'oral, les élèves devront construire du sens à partir d'éléments significatifs et utiliser des indices extralinguistiques, visuels ou sonores, afin de compenser le non perçu dans le but de réaliser les tâches sélectionnées par le professeur. Parmi les éléments significatifs sur lesquels ils devront prendre appui, ceux constitués par le nom des objets, l'ordre des mots et notamment les formes contractées de l'opérateur « have » seront, dans le cas du document analysé ici, particulièrement utiles. On note ainsi que la forme contractée «'ve » apparaît 3 fois dans le dialogue, soit à chaque fois qu'elle est utilisée

dans un énoncé long affirmatif.

De plus, comme dans tout travail de compréhension de l'oral, les élèves seront amenés à mobiliser leurs capacités de discrimination auditive et, notamment, celles de segmentation de la chaîne parlée. Par ailleurs, le fait que le document présente une situation d'interaction orale, et non de production en continu, a des incidences sur la nature des énoncés produits au cours de la conversation. En effet, dans une situation dialoguée, les énoncés sont généralement plus brefs et souvent ponctués d'interjections et d'hésitations. Ces caractéristiques se retrouvent partiellement dans les trois conversations téléphoniques successives. Les énoncés sont majoritairement assez courts sauf dans le cas des deux réponses fournies par Mark (lignes 13 et 14) et par Hugh (lignes 21 et 22). En revanche, on observe que la conversation n'est perturbée par aucune hésitation et que seul Dennis utilise une interjection « oh » (ligne 17). Ceci tient, bien entendu, à la nature didactique du document qui est une version simplifiée d'une conversation raisonnablement proche d'une situation authentique. Du fait de cette simplification, on peut donc faire l'hypothèse que la compréhension des enjeux de la situation sera moins difficile pour les élèves.

Si PC2 limite l'exploitation du document sonore par les élèves à l'activité b proposée dans le cahier d'activités, les compétences de compréhension de l'oral à mobiliser par ces derniers seront alors relativement limitées. Cependant, PC2 pourra, par exemple, compléter le travail de compréhension en demandant aux élèves de déduire les sentiments de Dennis à partir des expressions qu'il utilise et de repérer les différents modes d'adresses auxquels il a recours. En effet, on note que Dennis salue ses camarades en employant les mots « Hi » ou « Hello! » alors qu'il s'adresse à Mr Halway en utilisant l'expression « Good afternoon » (l 2).

Au niveau de l'expression orale, c'est essentiellement les capacités des élèves à reformuler des énoncés entendus en mobilisant leurs connaissances phonologiques, grammaticales et lexicales qui seront sollicitées lors de la phase de mise en commun des informations collectées. Toutefois, la nature des compétences et des connaissances mise en œuvre par les élèves dans ce domaine sera, elle aussi, déterminée par les situations choisies par PC2.

5.2.3 - Les possibilités d'action du professeur

Différentes possibilités s'offrent à PC2 quant à l'utilisation des documents sélectionnés par ses soins : le document sonore lui-même et l'activité b du cahier d'activités.

Ainsi, PC2 peut choisir de commencer à diffuser le document sonore sans utiliser le cahier d'activités afin d'évaluer ce que les élèves sont capables de comprendre globalement. Dans ce cas, elle peut procéder à une première diffusion intégrale du document en demandant aux élèves de repérer à qui Dennis téléphone (nombre et identités des personnes) et quel est l'objet

ou la raison de ses appels. Puis, une fois cette première collecte d'informations effectuée, elle peut alors demander aux élèves de se reporter à leur cahier d'activités et d'y effectuer l'activité b après avoir éventuellement pris soin de s'assurer que les élèves identifient correctement les objets dessinés. Pour permettre aux élèves de collecter les informations requises, elle peut alors procéder à nouveau à une diffusion intégrale du document sonore ou à une diffusion fractionnée en effectuant des pauses entre chaque saynète. Si elle procède à une diffusion fractionnée, PC2 a alors encore deux options : soit collecter les informations à chaque pause ou à la fin de la diffusion des trois saynètes.

Le moment où sera introduite l'activité proposée dans le cahier d'activités et la façon de diffuser le document auront, bien entendu, des effets déterminants sur la nature des compétences et des connaissances que les élèves devront mettre en œuvre. Ainsi, on peut faire l'hypothèse que le nombre de pauses et de diffusions sera fixé en fonction du niveau de détail que le professeur demandera aux élèves de restituer. De plus, ce nombre pourra varier selon la manière dont PC2 effectuera la collecte des informations demandées. En effet, si elle souhaite que la majorité des élèves soit capable de restituer l'ensemble des informations, elle devra procéder à un nombre de diffusions plus important que si elle prend appui sur les élèves les plus à l'aise. Enfin, si elle limite l'exploitation du document sonore à la réalisation de l'activité b du cahier d'activités, on peut penser que le nombre de pauses et de diffusions sera logiquement beaucoup plus réduit, notamment si l'activité b a fait l'objet d'un travail préparatoire à l'écoute au cours duquel le professeur aura demandé aux élèves d'imaginer, par exemple, les questions que Dennis va poser à ses camarades.

Par conséquent, dans l'analyse de la pratique effective, nous analyserons en particulier comment PC2 organise le travail en examinant le nombre de diffusions qu'elle effectue et la hiérarchisation qu'elle opère entre l'écoute du document sonore et la réalisation de l'activité b du cahier d'activités.

5.3- Structuration de la phase de travail analysée

L'étude du document sonore est mis en œuvre vers la fin de la troisième séance. Il débute à la minute 47:40 et se termine à la minute 54:45, se déroulant ainsi sur une durée totale de 7 minutes 05, ce qui correspond à 12% de la durée totale de la séance.

La partie de la séance, qui précède cette phase de travail, est constituée de cinq activités différentes.

La première est, comme à l'habitude, consacrée à l'accueil ritualisé des élèves.

Les trois phases qui font suite à cet accueil sont toutes les trois en relation avec le travail mené lors de la séance précédente. Ainsi, la première est dédiée à la vérification des

apprentissages lexicaux et à la mise en place de la prononciation du /s/ du pluriel. La deuxième est constituée d'un temps relativement long, plus de quinze minutes, au cours duquel PC2 procède à la correction de deux exercices réalisés à la maison. La troisième reprend l'activité de binômes qui s'est déroulée à la fin de la séance 2. A l'occasion de cette reprise qui vise à faire la synthèse des informations collectées par les élèves, PC2 introduit la troisième personne du singulier de l'expression « have got ».

Enfin, la phase de travail, qui se déroule juste avant celle consacrée à l'étude du document sonore, est utilisée par PC2 pour introduire l'ensemble des items lexicaux représentés sur l'illustration qui campe la scène et sert d'arrière-plan à la conversation téléphonique. A l'issue de l'identification de l'ensemble des objets représentés sur l'illustration, chaque nom d'objet est écrit sur un transparent et relié au dessin qu'il désigne par une flèche. Le document ci-dessous représente l'état du document projeté au tableau juste avant le démarrage de la phase de travail consacrée à l'étude du document sonore.



Bien que cette illustration ait permis à PC2 de s'assurer que les élèves connaissent l'ensemble des items lexicaux qui correspondent aux noms des objets qui apparaissent sur ce document, elle a clos ce travail sans véritablement mettre en relation cette illustration avec le document sonore qu'elle s'apprête à faire entendre aux élèves. Ainsi, la liste que Dennis tient à

la main et l'encart qui représente les objets qui figurent sur cette liste n'ont fait l'objet d'aucun travail d'anticipation particulier. En effet, même si les élèves ont indiqué, à l'occasion du travail sur l'illustration, que Dennis était en train de téléphoner, PC2 n'a pas mis à profit cette remarque pour demander aux élèves d'imaginer le contenu des propos symbolisés dans cet encart. C'est la raison pour laquelle nous ne considérons pas que cette phase de travail fait partie intégrante de l'étude du document sonore.

Le travail sur le document sonore prend place après cette longue phase de travail – elle dure 10 minutes 50 – dédiée exclusivement à la désignation des 18 objets représentés sur l'illustration.

L'activité, qui fait suite au travail sur le document sonore, est constituée par la passation des consignes concernant le travail à réaliser pour la prochaine séance.

L'intégralité de la phase de travail consacrée à l'exploitation du document sonore représente un temps limité de la séance. Ainsi, cette phase de travail est constituée de seulement 75 tours de parole²⁷¹ dont deux très conséquents qui correspondent à deux diffusions intégrales du document sonore. Comme le montrent les numéros de ces tours de parole (TP 48 et 54) correspondant aux diffusions du document, celles-ci interviennent dans la deuxième moitié du travail et se succèdent assez rapidement. Le synopsis détaillé montre que cette phase est organisée en trois grandes scènes²⁷².

Synopsis de la phase de travail		
Temps collectif (7 min 05)	Scène 1 Min 47:40 TP 1 - 45	Définition de l'activité et dévolution du milieu <i>Les élèves lisent les consignes des deux premières activités proposées dans le cahier d'activités. Ils imaginent les questions que Dennis va poser à ses camarades et nomment les objets dessinés.</i>
	Scène 2 Min 51:05 TP 46 - 54	Deux diffusions successives du document dans son intégralité <i>Les élèves écoutent, repèrent les informations concernant les objets nécessaires à l'organisation de la fête et cochent les cases appropriées dans leur cahier d'activités.</i>
	Scène 3 Min 54:00 TP 55 - 75	Synthèse orale des informations collectées <i>Les élèves répondent aux questions du professeur concernant les objets possédés ou non par les camarades de Dennis.</i>
	Min 54:45 TP 75	Clôture de l'activité

5.4- Premiers éléments d'analyse

L'étude du synopsis montre que PC2 choisit de faire démarrer le travail en prenant appui sur

²⁷¹ Cf. annexes, transcript de la phase de travail, pp. 396-398.

²⁷² Les fonds de différentes couleurs servent à distinguer ces quatre étapes.

les deux premières activités proposées dans le cahier d'activités. En effectuant ce choix, elle exécute, en quelque sorte, un retour en arrière en demandant aux élèves, conformément à la consigne du premier exercice - a) observe bien l'illustration, puis imagine que tu es Dennis -, de formuler des questions en relation avec l'illustration projetée au tableau et légendée comme indiqué ci-dessus²⁷³. Puis, elle fait lire la consigne du deuxième exercice et nommer les six objets dessinés en regard des noms des trois camarades de Dennis. Ce faisant, elle centre l'activité des élèves sur la partie du document sonore qui est en lien avec ces objets et s'assure de l'interprétation correcte de tous les dessins. Cette étape du travail est relativement longue puisqu'elle dure 3 minutes 25 (soit de la minute 47:40 à la minute 51:05) et représente 48% du temps global de l'activité. La durée de cette étape du travail nous paraît caractéristique de la manière de faire de PC2 qui prend toujours beaucoup de temps pour définir et dévoluer l'activité aux élèves.

La deuxième scène est, quant à elle, un peu plus courte ; elle dure 2 minutes 55, (soit de la minute 51:05 à la minute 54:00) et représente 41% du temps global de l'activité. Elle est essentiellement consacrée à la diffusion intégrale du document sonore. En effet, lors de cette scène, PC2 procède à deux diffusions quasi successives de l'intégralité des trois conversations téléphoniques en ciblant le travail de compréhension sur le repérage des objets que les camarades de Dennis ont ou non en leur possession, soit en limitant la compréhension aux informations nécessaires à la réalisation de l'activité b du cahier d'activités. Sachant que le document sonore fait, lui-même, 1 minute 20, on constate donc que les deux diffusions du document sont espacées de seulement quinze secondes, temps utilisé par PC2 pour vérifier si les élèves ont été capables de renseigner la totalité des informations demandées.

49.	PC2	<i>(PC2 arrête la cassette)</i> Ok ? Is it ok for Peter ?
50.	Elèves	Yes
51.	PC2	Yes is it ok for Mark?
52.	Elèves	Yes no
53.	PC2	No? not for Mark? Oh ok listen again <i>(PC2 recale la cassette)</i> and check + listen sh Peter

Comme nous l'avions pressenti, l'écart entre la question posée par Dennis « Have you got the masks? » et la réponse de Mark qui intègre les chapeaux non mentionnés par Dennis a créé un effet de surprise que les élèves n'ont pas eu le temps de compenser. Face à ce constat, PC2 ne poursuit pas l'évaluation du nombre d'informations que les élèves ont été capables de relever mais elle décide de diffuser une deuxième fois, toujours sans pauses, le document sonore. Par

²⁷³ Ceci renforce notre conviction selon laquelle l'activité lexicale menée à partir de l'illustration ne peut pas être considérée comme faisant partie intégrante de l'étude du document sonore.

ailleurs, le fait que PC2 fasse relever les informations à la suite de la première diffusion est un peu inhabituel et est sans doute lié à sa volonté de ne pas perdre trop de temps puisque la tâche semble relativement aisée. Toutefois, cela peut expliquer le fait que certains élèves n'aient pas réussi à réaliser l'intégralité de la tâche.

« [...] théoriquement, mais bon, j'ai bien du mal à mettre ça en place, à la première audition ils n'ont pas le droit d'écrire théoriquement. [...] Ou qu'on était un peu en retard, je sais pas, mais théoriquement ils n'écrivent pas à la 1^{ère} audition, ils posent le stylo sur la table, ils écoutent, ils repèrent, ils ont le droit de fermer les yeux, ils ont le droit de garder les yeux ouverts, ils repèrent ce qu'ils peuvent noter à tel endroit, à tel endroit, et, à la 2^{ème} écoute, ils font ce qu'il y a à faire quoi, mais en même temps là, c'était yes ou no, donc c'est peut-être pour ça que je l'ai pas...²⁷⁴»

La troisième scène est, comme nous pouvons le déduire des temps consacrés ou deux premières, extrêmement courte puisqu'elle ne dure que 45 secondes (soit de la minute 54:00 à la minute 54:45) et représente donc uniquement 11% de la durée totale de travail. La rapidité avec laquelle cette étape est mise en œuvre montre que PC2 ne prend pas en compte les informations contenues dans le document en dehors de celles ciblées par le cahier. La brièveté de cette étape tient au fait que c'est PC2 qui prend en charge le questionnement pendant ce temps de travail exclusivement consacré à la vérification des réponses notées par les élèves dans leur cahier d'activités. De plus, la vitesse d'exécution de cette étape montre que PC2 ne s'attarde pas sur les réponses non conformes à celles attendues et qu'elle valide immédiatement les réponses adéquates.

5.5- Analyse d'épisodes pertinents

L'analyse se centre sur deux épisodes qui permettent de rendre compte de la manière dont le professeur prépare le travail d'écoute et valide les informations collectées par les élèves.

5.5.1 - *En collectif : « Ecoute et coche les bonnes réponses »*

Le premier épisode démarre au moment où PC2 demande à une élève de lire la consigne qui correspond à l'activité b du cahier d'activités. Il fait suite à un temps de travail au cours duquel PC2 a demandé aux élèves d'imaginer, en prenant appui sur l'illustration et sur l'activité a du cahier d'activités²⁷⁵, les questions que Dennis va poser à ses camarades. Dans la première colonne du tableau qui figure dans le cahier d'activités sont écrits les prénoms des trois camarades de Dennis. Ceci donne donc l'occasion à PC2 de poser sa première question (TP 29), puis, au tour de parole suivant, de citer les trois prénoms dont le repérage à l'oral ne

²⁷⁴ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse TP 479, p. 476.

²⁷⁵ La consigne qui accompagne cette activité est la suivante : « a) observe bien l'illustration, puis imagine que tu es Dennis ». Elle est suivie d'un énoncé-exemple qui s'adresse aux élèves « you: have you got the for the Hallowe'en party? » et qui leur sert de base pour formuler les questions attendues.

représentera donc plus un obstacle potentiel à la compréhension.

27.	PC2	Activity B + Read + Michèle +++
28.	Michèle	Ecoute et coche les réponses
29.	PC2	Ecoute et coche les réponses + How many friends has er Dennis got? Look at your grid + how many friends has Dennis got? (<i>PC2 efface le tableau</i>) one two or three ? +++ how many friends has Dennis got? one two or three friends? + Céli/er Sofia?
30.	Sofia	Three
31.	PC2	Three yes he's got three friends + look (<i>PC1 positionne un transparent sur le rétroprojecteur</i>) Peter can you see Peter (<i>PC2 montre du doigt le nom de Peter sur le document projeté au tableau. Le document reprend la grille proposée dans le workbook de la méthode</i>) Mark and Hugh look at your paper ok ? yes or no ? so listen to Dennis's questions and tick + yes or no (<i>PC2 montre du doigt les cases à cocher</i>) + ok ? yes or no ?
32.	Elèves	Yes
33.	PC2	What is the first picture? + what are they in English?
34.	Elèves	Drinks
35.	PC2	Drinks (<i>PC2 montre du doigt les masques</i>)
36.	Elèves	Masks
37.	PC2	Masks (<i>PC2 montre du doigt les chapeaux</i>)
38.	Elèves	Funny hats
39.	PC2	Funny hats (<i>PC2 montre du doigt les araignées en plastique</i>)
40.	Elèves	Spiders plastic spiders
41.	PC2	Plastic spiders and..? (<i>PC2 montre du doigt les gâteaux</i>)
42.	Elèves	Cakes
43.	PC2	Cakes and...? (<i>PC2 montre du doigt les pistolets à eau</i>)
44.	Elèves	Water pistols
45.	PC2	Water pistols + are you ready? Yes or no?
46.	Elèves	Yes
47.	PC2	Listen and tick (<i>PC2 met la cassette en marche</i>)

L'analyse de cet épisode met en relief le fait que PC2 présente aux élèves les composants de l'activité b du cahier d'activités dans ses moindres détails. Dans ce but, elle utilise un grand nombre d'ostensifs et plusieurs gestes de pointage.

Le nombre de documents sur lesquels cette phase de travail prend appui est, en effet, assez important, notamment si on le met en relation avec la nature de la tâche à réaliser *in fine*. Ainsi, si l'on répertorie l'ensemble des documents que les élèves ont à leur disposition, on constate que leur nombre s'élève à trois :

l'illustration, qui représente Dennis dans la salle à manger, autour de laquelle sont écrits tous les noms d'objets, qui continue à être projetée au tableau pendant toute cette phase de travail,

le cahier d'activité sur lequel figure le tableau qui sert aux élèves à garder une trace des informations collectées, (et à répondre ?)

une photocopie sur transparent de cette activité qui est projetée au tableau, sous

l'illustration.

La question qui se pose face à ce constat est de savoir si cette multiplicité de documents permet aux élèves de mieux appréhender la situation d'apprentissage conçue par le professeur ou si elle peut avoir pour effet de disperser l'attention de certains élèves et, ainsi, de leur faire perdre de vue qu'ils doivent prioritairement se focaliser sur l'écoute du document sonore. De plus, le professeur ayant choisi de continuer à projeter l'illustration ainsi que la légende qui l'accompagne, les élèves gardent sous les yeux la forme graphique des mots qui correspondent aux objets dessinés dans leur cahier d'activités. Par conséquent, leur capacité à garder en mémoire les nouveaux items lexicaux, qui fait partie des capacités à développer en lien avec le travail de compréhension de l'oral, n'est pas sollicitée à ce moment de l'apprentissage. La tâche des élèves est doublement facilitée ; tous les objets sont nommés juste avant l'écoute du document et leur nom reste projeté au tableau. Cependant, comme nous l'avons signalé lors de l'analyse du synopsis de cette phase de travail, cela n'empêche pas les élèves d'avoir des difficultés à repérer, dès la première écoute, la réponse produite par Mark.

Par ailleurs, l'utilisation par PC2 de nombreux ostensifs et gestes de pointage tend à réduire la part occupée par le langage dans la situation mise en œuvre. En effet, tous ces éléments visuels facilitent la compréhension par les élèves de la situation au point de rendre pratiquement inutile la compréhension des outils langagiers. Ainsi, sur les onze tours de parole produits par PC2, plus de la moitié sont accompagnés d'un geste de pointage (TP 31, 35, 37, 39, 41 et 43). Le professeur montre du doigt tous les composants de l'activité b du cahier d'activités : le nom des trois camarades de Dennis, les cases à cocher et les six objets dessinés. Cependant, la mauvaise qualité de certains ostensifs entraîne, comme nous l'avons envisagé dans l'analyse épistémique, une erreur d'interprétation. Ainsi, lorsque le professeur pointe la boîte de poil à gratter, les élèves s'accordent tous pour indiquer que le dessin représente des gâteaux (TP 42), ce que le professeur entérine sans sourciller (TP 43). Cette erreur montre à quel point la lisibilité et l'univocité des ostensifs méritent d'être considérées soigneusement lors de la préparation des documents. Toutefois, on peut considérer que cette erreur donne, ici, l'occasion aux élèves d'effectuer une réelle tâche de compréhension de l'oral puisque seule la forme sonore du mot « itching powder » viendra invalider leur première interprétation.

Si l'on examine maintenant la place occupée par les élèves lors de cette étape du travail, on remarque que les énoncés qu'ils produisent en langue étrangère sont tous réduits à des mots isolés, produits majoritairement collectivement. De plus, la plupart de ces mots ne sont que des reprises soit de nouveaux produits juste avant par le professeur soit de mots dont ils ont la

forme écrite sous les yeux. Ainsi, le nombre de trois « three » proposé par Sofia (TP 30) n'est que la répétition différée du nombre qu'elle vient d'entendre deux fois (TP 29) ; la production de Sofia est donc davantage le résultat d'un effet Topaze qu'une production spontanée.

Enfin, on note que PC2 occupe une grande partie de l'espace langagier, ce qui paraît logique dans une étape de définition et de dévolution d'une situation aux élèves, mais qui prend ici une ampleur remarquable, notamment de par les reprises systématiques que PC2 opère à la suite des énoncés produits par les élèves (TP 29, 31, 35, 37, 39, 41,43 et 45). De plus, on observe qu'elle a parfois recours à de nombreuses répétitions, comme par exemple dans le tour de parole 29, où elle ne donne pas le temps aux élèves de répondre mais enchaîne en répétant trois fois la même question « how many friends has Dennis got? ». Cette pratique peut s'expliquer par le fait que, comme PC2 l'explique elle-même, elle n'a pas toujours la patience d'attendre que les élèves réagissent à ses sollicitations.

« Ouais, quelquefois il faudrait mieux se taire et puis attendre, je sais pas. J'aime pas les blancs, moi, c'est vrai, hein. J'aime pas trop les blancs, donc, je coupe peut-être trop. [...] Peut-être plus patiente, il faudrait être plus patiente.²⁷⁶ »

5.5.2 - *En collectif : « Has Peter got the masks ? »*

Le deuxième épisode analysé débute au moment où PC2 met un terme à la deuxième diffusion du document sonore (TP 55) et où elle entame la phase de vérification des informations collectées par les élèves.

55.	PC2	<i>(PC2 arrête la cassette) ok so has Peter got the masks ? (PC2 est proche du tableau, un feutre à la main, prête à noter la réponse des élèves) yes or no ?</i>
56.	Elèves	Yes
57.	PC2	sorry no the drinks the drinks not the masks
58.	Elèves	Yes
59.	PC2	Yes he has <i>(PC2 note la réponse)</i> ok has Mark got the masks?
60.	Elèves	No no no
61.	PC2	No he hasn't <i>(PC2 note la réponse)</i> has he got the funny hats?
62.	Elèves	Yes yes
63.	PC2	Yes he has <i>(PC2 note la réponse)</i> has Hugh got the plastic spiders?
64.	Elèves	Yes
65.	PC2	Yes he has <i>(PC2 note la réponse)</i> has he got the..
66.	Elèves	No
67.	PC2	The cakes?
68.	Elèves	Yes No
69.	PC2	No sorry the itching powder? Yes or no?
70.	Elèves	No yes no
71.	PC2	The itching powder?

²⁷⁶ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 44 et 46, p. 462.

72.	Elèves	no
73.	PC2	No he hasn't (<i>PC2 note la réponse</i>) has he got the water pistols?
74.	Elèves	Yes
75.	PC2	Yes he has (<i>PC2 note la réponse</i>) ok? Yes or no? Open your books (54 min 45) sh open your books at page sixty-three open your books at page sixty-three (<i>PC2 est proche du magnétophone</i>)
76.	Elèves	Sixty-three sixty-three
77.	PC2	Listen and read sixty-three (<i>PC2 regarde rapidement sa montre</i>) dépêchez-vous ça sonne tout de suite on écoute le texte une fois avant de partir puis je vous donne le travail (<i>PC2 met la cassette en marche, puis elle feuillète son classeur</i>)

L'analyse de cet épisode montre que PC2 passe très rapidement d'une étape à l'autre. Ainsi, elle entame la phase de vérification immédiatement après avoir arrêté la cassette (TP 55) sans demander, une nouvelle fois, aux élèves s'ils ont réussi non à collecter l'ensemble des informations demandées. Elle estime sans doute à ce moment-là que les deux diffusions intégrales du document ont permis à tous les élèves d'effectuer la totalité de la tâche. De la même manière, elle clôt cette phase de vérification promptement (TP 75) sans prendre le temps de mesurer si la plupart des élèves ont effectué la tâche correctement ou non. Elle se contente d'un « ok? yes or no? » prononcé à la hâte car elle souhaite faire entendre le dialogue une nouvelle fois, livres ouverts, avant la clôture de la séance. La pression du temps sur PC2 est clairement notable puisqu'elle déclare juste après (TP 77) « dépêchez-vous ça sonne tout de suite on écoute le texte une fois avant de partir puis je vous donne le travail » en regardant rapidement sa montre. Quoi qu'il en soit, les élèves n'ont pas le temps de revenir sur leur activité afin de réfléchir aux stratégies qu'ils ont mises en œuvre et d'indiquer les obstacles qu'ils ont pu rencontrer.

De plus, la vérification des informations collectées par les élèves apparaît comme étant purement formelle ; elle est, elle aussi, très rapide et repose sur le contrat qui lie le professeur et les élèves dans la mesure où ces derniers n'ont pas l'occasion de confronter leurs réponses au document lui-même. C'est le professeur qui valide les réponses en reprenant celles fournies collectivement par les élèves sans leur demander de produire une réponse courte en complément des « yes » ou « no » qu'ils semblent proposer de façon presque mécanique. Ainsi, les élèves semblent ne pas prendre la peine d'écouter les questions produites par le professeur, proposant leurs réponses en prenant appui sur les cases qu'ils ont cochées dans leur cahier d'activités. Ils répondent par l'affirmative (TP 56) alors que la question ne correspond pas à la situation, ce dont le professeur se rend compte immédiatement après, au moment où elle s'apprête à cocher la place sur le transparent (TP 57). En effet, Peter n'est pas censé avoir en sa possession les masques mais les boissons. De la même manière, ils n'attendent pas que le professeur ait terminé sa question et s'engouffrent dans l'hésitation

qu'elle produit lorsqu'elle se rend compte que la question ne porte pas sur des gâteaux mais sur du poil à gratter (TP 65 et 66). Par ailleurs, on peut se poser la question de la validité de leurs réponses concernant le poil à gratter car on entend des réponses à la fois négatives et affirmatives lorsque le professeur pose la question, d'abord avec « cakes » (TP 67 et 68), puis avec « itching powder » (TP 69 et 70). C'est seulement lorsque PC2 montre sa surprise en adoptant une intonation adéquate que les élèves s'accordent, finalement, sur une réponse négative.

Dans cet épisode, c'est une fois encore le professeur qui occupe l'essentiel de l'espace langagier ; elle produit elle-même les questions fermées et les réponses courtes qui leur correspondent. Cette étape de mise en commun aurait pu être beaucoup plus ouverte. En effet, si le professeur avait entamé la vérification en posant une question plus générale, du type « so what have they got for the party? », elle aurait laissé davantage de responsabilités aux élèves. Ceux-ci auraient alors été contraints de produire des énoncés complets et auraient pu confronter leurs réponses en cas de désaccord.

5.6- Le travail du professeur et l'activité conjointe professeur-élèves

5.6.1 - *L'installation des conditions d'apprentissage*

L'observation de la pratique effective de PC2 confirme le fait, observé lors de l'analyse de la façon dont elle introduit les nouveaux éléments de langue, qu'elle procède toujours à une mise en activité très rapide des élèves. Ainsi, comme nous l'avons montré précédemment, elle utilise des consignes simples et brèves facilement compréhensibles par les élèves qui, généralement, s'exécutent sans tergiverser.

Par ailleurs, ce qui frappe dans la phase de travail analysée ici, c'est qu'elle procède très progressivement, faisant découvrir aux élèves pas à pas les documents qu'ils vont utiliser et pratiquer à l'avance les connaissances auxquelles ils vont être confrontés dans un autre contexte. De ce fait, PC2 semble être, comme elle l'indique elle-même, un véritable chef d'orchestre qui dirige l'activité des élèves en leur apportant tous les outils nécessaires.

« Ben euh... chef d'orchestre! [...] Oui, diriger les activités et puis faire en sorte que ça se passe bien quoi, et qu'on arrive à obtenir euh.. [...] La prise de paroles des élèves, enfin je ne sais pas ...c'est ça qui [...] Oui et puis euh ...que tout le monde ait la parole et puis que dans les activités différentes ils puissent utiliser les structures et le vocabulaire. [...] Mais c'est quand même un rôle aussi de ...j'apporte quand même ce dont ils ont besoin, ils le connaissent pas, enfin, c'est pas vrai, ils le connaissent ... [...] Ben tu vois, donc ce n'est pas quelque chose inconnu pour eux, mais en même temps, mon rôle c'est quand même de leur apporter la structure, le vocabulaire et tout. ²⁷⁷»

²⁷⁷ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 315 à 335, pp. 421.

Du fait de la minutie avec laquelle PC2 définit et dévolue la situation aux élèves, ces derniers sont parfaitement préparés pour effectuer la tâche demandée dans de bonnes conditions et sont même pratiquement assurés de la réaliser avec succès. Cependant, cette manière de faire semble avoir pour effet de limiter substantiellement la pratique des connaissances anciennes et nouvelles par les élèves, leur productions orales restant très pauvres tout au long de l'activité.

5.6.2 - *L'organisation du travail sur les connaissances*

Lorsque l'on compare les connaissances contenues potentiellement dans le document sonore utilisé par PC2 et les connaissances pratiquées lors de la mise en œuvre effective du travail de compréhension de l'oral dans ses différentes étapes, on constate qu'il existe un écart très important entre les deux. Alors que l'intégration des connaissances nouvelles dans un document oral plus complexe aurait pu être l'occasion de les mettre en relation avec des connaissances acquises préalablement par les élèves, PC2 fait le choix de limiter, de façon exclusive à ce moment de l'apprentissage, la pratique des connaissances à celles qui viennent d'être introduites dans la séquence. Ce n'est qu'au moment où elle fait travailler les élèves à partir du script du dialogue qu'elle amène ces derniers à travailler conjointement leurs connaissances nouvellement et anciennement acquises. Toutefois, le travail sur le texte est davantage un travail de manipulation linguistique qu'une situation d'apprentissage qui vise à aider les élèves à mettre en réseau leurs différents types de connaissances.

D'autre part, les deux épisodes analysés ci-dessus montrent que les énoncés produits par les élèves se limitent à des mots isolés et que leurs productions sont souvent des répétitions différées d'énoncés entendus ou des oralisations d'énoncés mis à leur disposition sous forme écrite. Ce dernier constat est confirmé par l'examen du travail consacré à la formulation, par anticipation, des questions que Dennis est susceptible de poser à ses camarades. A ce moment-là, les élèves produisent des énoncés complets corrects comme, par exemple, dans les cas de Céline (TP 8) et d'Armelle (TP 14).

8.	Céline	Have you got er the drinks?
----	--------	-----------------------------

14.	Armelle	Have you got the plastic spider for the Hallowe'en party ?
-----	---------	--

Cependant, cette apparente facilité s'explique par le fait que les élèves disposent alors, dans leur cahier d'activité, d'un énoncé-modèle « have you got the for the Hallowe'en party? » qu'il leur suffit de lire à haute voix et de compléter avec l'un des mots écrits sur l'illustration

projetée au tableau, ce que le professeur ne manque pas de leur rappeler (TP 7).

7.	PC2	Question look it's written
----	-----	----------------------------

Le respect de l'énoncé-modèle est d'ailleurs exigé par PC2 qui reprend Céline (TP 9 à 13) ainsi que l'élève qui intervient juste après Armelle (TP 19 et 20) jusqu'à ce qu'elle produisent cet énoncé dans son intégralité.

9.	PC2	Ok have you got the drinks for the....?
10.	Elève	Hallo...
11.	PC2	Hallowe'en?
12.	Elèves	Party
13.	PC2	Party (PC2 lève le doigt pour indiquer que les élèves doivent lever le doigt avant de prendre la parole) another question imagine the questions ++ yes Armelle

19.	PC2	The for the
20.	Héloïse	For the Hallowe'en party?

Globalement, on peut dire que ce sont essentiellement des tâches simples qui sont attribuées aux élèves tant au niveau de l'expression orale qu'au niveau de la compréhension de l'oral. Au niveau de l'expression orale, ils produisent des mots isolés, lisent des consignes en français et complètent des énoncés modèles. Au niveau de la compréhension de l'oral, leur écoute est très orientée ; le travail est centré sur les éléments syntaxiques et lexicaux qui constituent les objectifs d'apprentissage de la séquence au détriment des autres connaissances contenues dans le dialogue. De plus, comme nous l'avons déjà signalé, la tâche de compréhension de l'oral qui leur est assignée se limite au repérage de quelques mots-clés.

Enfin, si l'on examine attentivement les activités mises en œuvre à partir du premier et deuxième documents sonores, on observe que les connaissances en jeu sont quasiment identiques. Par conséquent, à l'issue de cette analyse, il est légitime de se demander dans quelle mesure les élèves ont véritablement effectué des apprentissages nouveaux grâce à l'étude de ce document sonore.

5.6.3 - La gestion du temps et de l'espace didactique

a) La gestion du temps didactique

L'étude des documents à partir desquels PC2 organise le travail en relation avec le document sonore montre qu'elle prend implicitement appui sur la mémoire didactique de la classe.

Ainsi, le dialogue met en scène des personnages qui sont tous connus des élèves. Il est construit autour d'un personnage principal, Dennis, qui est le personnage référent de la méthode et qui constitue une sorte de fil rouge qui peut permettre de mettre en relation les connaissances anciennes et les connaissances nouvelles. Par ailleurs, certains outils, comme par exemple le cahier d'activités, sont à la fois des outils institutionnels et personnels dont les élèves connaissent parfaitement, à ce moment de l'année, le mode d'organisation. De plus, la majorité des connaissances nouvelles sollicitées lors de cette phase de travail a été introduite dès la première séance et régulièrement pratiquée depuis. Seuls quelques items lexicaux nouveaux ont été introduits immédiatement avant la phase de travail analysée, montrant que PC2 fait le choix d'enrichir très progressivement les connaissances de ses élèves. Toutefois, il semble que la mémoire didactique des élèves ne soit sollicitée ici qu'en relation directe avec les connaissances nouvelles puisque, comme nous l'avons expliqué précédemment, la pratique de ces connaissances reste relativement cloisonnée, PC2 ne saisissant pas les occasions offertes par le document pour réactiver des connaissances plus anciennes.

b) La gestion de l'espace didactique

L'analyse des deux épisodes retenus en relation avec l'étude du document sonore a déjà montré que PC2 occupe ici l'essentiel de l'espace didactique. En effet, bien que la majorité des connaissances soit déjà connue des élèves, c'est elle qui les utilise le plus souvent et c'est aussi elle qui valide l'ensemble des propositions faites par les élèves. Le seul moment où elle consulte les élèves c'est lorsqu'elle leur demande s'ils sont parvenus à réaliser l'ensemble de la tâche dès la première écoute. Cependant, c'est elle seule qui décide de diffuser le document sonore une deuxième fois avant même d'avoir demandé aux élèves s'ils ont été capables de repérer les informations concernant le dernier camarade de Dennis.

5.6.4 - Les formes de contrats didactiques

On peut identifier, dans la phase de travail analysée, trois types de contrats didactiques : un contrat de reproduction, un contrat de production guidée et un contrat d'écoute et de repérage de mots-clés.

Dans le contrat de reproduction, les élèves doivent formuler des énoncés en prenant appui sur des éléments syntaxiques et lexicaux qui sont à leur disposition soit au tableau, soit sur un des outils qu'ils utilisent. Ici, les élèves produisent des énoncés qui ne sont que la verbalisation orale d'un énoncé tronqué qui figure dans leur cahier d'activités « have you got the for the Hallowe'en party? » et d'items lexicaux projetés au tableau. Comme nous l'avons expliqué précédemment, les énoncés qu'ils produisent à ce moment-là sont le fruit de la combinaison

entre un énoncé-modèle et un des mots qui légende l'illustration. Dans ce type de contrat, le lien entre la formulation de l'énoncé et la situation d'énonciation est relativement lâche et on peut même faire l'hypothèse qu'un élève peut produire un énoncé de façon un peu mécanique, sans avoir une maîtrise réelle du sens de l'énoncé qu'il produit. Dans ce contrat, l'ostension joue un rôle non négligeable ; elle réduit drastiquement l'autonomie langagière des élèves et a probablement des effets sur la qualité des apprentissages potentiellement réalisables à ce moment du travail.

Dans le contrat de production guidée, les élèves doivent utiliser leurs connaissances pour répondre à des questions précises du professeur. Dans le cas de la phase de travail analysé ici, on constate que les productions des élèves sont extrêmement réduites puisqu'elles se limitent à la formulation de mots isolés. De plus, elles suivent un ordre déterminé par l'agencement des éléments matériels du milieu, soit l'ordre dans lequel des objets sont dessinés dans le cahier d'activité. La forme réduite des énoncés, leur production collective, la rapidité avec laquelle ils s'enchaînent et le fait qu'ils soient associés à un geste que le professeur exécute systématiquement avant ou après leur formulation confère un aspect un peu mécanique aux interactions qui se succèdent (TP 33-39 et 59-65).

33.	PC2	What is the first picture? + what are they in English?
34.	Elèves	Drinks
35.	PC2	Drinks (<i>PC2 montre du doigt les masques</i>)
36.	Elèves	Masks
37.	PC2	Masks (<i>PC2 montre du doigt les chapeaux</i>)
38.	Elèves	Funny hats
39.	PC2	Funny hats (<i>PC2 montre du doigt les araignées en plastique</i>)

59.	PC2	Yes he has (<i>PC2 note la réponse</i>) ok has Mark got the masks?
60.	Elèves	No no no
61.	PC2	No he hasn't (<i>PC2 note la réponse</i>) has he got the funny hats?
62.	Elèves	Yes yes
63.	PC2	Yes he has (<i>PC2 note la réponse</i>) has Hugh got the plastic spiders?
64.	Elèves	Yes
65.	PC2	Yes he has (<i>PC2 note la réponse</i>) has he got the..

Le contrat de production guidée se rapproche, à ce moment du travail, d'un contrat de conditionnement qui semble laisser peu de place à la réflexion comme le montre les réponses que les élèves produisent sans prendre en compte la situation de référence²⁷⁸.

Dans le contrat d'écoute et de repérage de mots-clés, les élèves sont mis en situation d'écouter un document sonore dans lequel ils doivent repérer des mots ou des expressions qu'ils ont identifiés préalablement à l'écoute. Par conséquent, dans ce contrat, les élèves effectuent une

²⁷⁸ Cf. l'analyse du deuxième épisode « has Peter got the masks? », p.

écoute très sélective qui ne nécessite pas d'eux qu'ils construisent des stratégies d'accès au sens. En effet, un repérage efficace de mots ou d'expressions connus s'appuie essentiellement sur les capacités à discriminer et à mettre en relation la forme graphique et phonique des éléments à identifier.

Pour conclure, on note que le document sonore est sous-exploité par PC2. Les choix opérés par le professeur ont pour effet de limiter la pratique des connaissances à celles qui sont prioritairement en jeu dans la séquence et mettent ainsi en relief le décalage important qui existe entre les connaissances contenues potentiellement dans le document et celles travaillées en classe. Par ailleurs, l'activité de compréhension de l'oral est extrêmement ciblée et s'apparente davantage à une activité de vérification. Elle n'est pas réellement utilisée pour aider les élèves à construire des stratégies pour mieux comprendre un document oral. Tous les repères fournis par la situation sont relayés par le professeur qui occupe une place prépondérante dans cette phase de travail. Du fait du travail très minutieux de définition et de dévolution de l'activité qu'elle effectue et de la sélection qu'elle opère dans les contenus, le professeur tend à minimiser les apprentissages potentiels des élèves.

6 - Etude d'un document sonore : Eléments de synthèse

Comme dans le chapitre précédent, il ne s'agit pas, dans cette synthèse, de convoquer de nouveau l'ensemble des descriptions empiriques. Nous opèrerons des renvois quand nécessaire.

6.1- L'étude de documents sonores dans la pratique des professeurs

Avant de comparer la façon précise dont les quatre professeurs observés organisent l'étude d'un document sonore plus complexe, il nous paraît intéressant d'examiner la place qu'occupe l'étude de documents sonores dans leurs pratiques respectives.

Le tableau ci-dessous vise à mettre en évidence la nature et le nombre de documents utilisés au cours des séquences ainsi que le type de travail effectué en relation avec ces documents.

	PE1 5 séances	PE2 5 séances	PC1 6 séances	PC2 8 séances
Nombre	6	3	2	3
Origine	Lollypop (1) Fanfare (2) I Spy (1) Conçu par PE1 (2)	Lollypop (3)	Spring 6 ^{ème} (2)	New Live 6 ^{ème} (3)
Nature	4 Qtions/réponses 1 chant de 2 strophes 3 énoncés longs 3 petits paragraphes 6 questions 1 histoire de 7 §	4 Qtions/réponses 1 chant de 5 str. 1 conversation (6 échanges)	1 conversation (8 échanges) 1 conversation (13 échanges)	6 Qtions/réponses 3 conversations successives (16 échanges) 4 petits §
Nombre d'utilisations	S1 : 2 S2 : 3 S4 : 2 S5 : 1 } 8	S3 : 1 S4 : 1 S5 : 2 } 4	S1 : 1 S5 : 1 } 2	S2 : 1 S3 : 1 S4 : 1 S6 : 1 } 4
Type d'activités	Repérer l'intonation (1) Répéter (3) Identifier un personnage (2) ²⁷⁹ Repérer des infos précises (2) Répéter et restituer sous forme dialoguée (1)	Répéter (2) Identifier un personnage (1) Repérer des infos précises (1) Associer phonie-graphie (2) Chanter à l'aide du support (1) Lire sous forme dialoguée (1)	Repérer des infos précises (2)	Repérer des infos précises (3) Associer phonie-graphie (2) Lire à haute voix (2) Répondre à des qtions à partir du script (1) Rédiger un § à partir du modèle fourni sur le document (1)

Le premier constat qui peut être fait à l'observation du tableau ci-dessus, c'est que PE1 utilise

²⁷⁹ Les caractères en gras italique signalent les activités spécifiques de compréhension de l'oral. Le chiffre indiqué entre parenthèses correspond au nombre de fois où chaque activité est mise en œuvre au cours de la séquence.

un nombre et une variété de documents sonores nettement plus importants que les autres professeurs.

On note également une répartition différente du travail sur l'ensemble des séquences avec, pour PE1 et PC2, un recours régulier aux documents sonores, et ce dès le début de la séquence, alors que PE2 les aborde plus tardivement. Quant à PC1, on observe qu'elle met à l'étude deux documents sonores à deux moments bien différents de la séquence, soit au début et à la fin. En revanche, on observe que chaque document étudié par PC1 constitue un temps fort de la séance. Ainsi, comme le montre le deuxième tableau ci-dessous, le temps global consacré par PC1 à l'étude des deux documents sonores est quasiment identique à celui utilisé par PC2 pour étudier trois documents. On remarque, en outre, que les deux documents utilisés par PC1 sont tous les deux des documents complexes.

Si l'on rapporte le nombre d'utilisations de documents sonores au nombre de séances on obtient les résultats suivants :

PE1	PE2	PC1	PC2
1,6	0,8	0,3	0,5

Bien que ces chiffres indiquent une tendance forte qui confirme notre première impression, ils doivent d'être pondérés par l'analyse du pourcentage du temps consacré à l'étude de documents sonores sur la durée totale de la séquence.

	PE1	PE2	PC1	PC2
Durée de la séquence	4:55:45	4:05:10	5:34:45	7:31:35
Etude de documents sonores	1:21:35	0:58:50	0:52:10	1:09:10
Pourcentage	28%	24%	16%	15%

Les pourcentages ci-dessus permettent de constater que les écarts sont moins importants qu'ils pourraient le paraître à première vue. Cependant, ils confirment que la place occupée par l'étude de documents sonores est plus grande dans la pratique des professeurs de CM2 étudiés que dans celle des professeurs de sixième étudiés. Encore une fois, ces deuxièmes résultats quantitatifs doivent être mis en relation avec une analyse plus qualitative afin de mieux rendre compte du travail des quatre professeurs observés.

Ainsi, on remarque que PE2 et PC2 font régulièrement travailler les élèves à partir des scripts des documents et qu'ils effectuent ainsi des mises en relation fréquentes entre le texte oral et

sa forme écrite. Cette pratique permet de faire prendre conscience aux élèves des relations différentes qui unissent langue orale et langue écrite en langue étrangère et en langue maternelle et ainsi de les entraîner à reconnaître sous leur forme orale des mots qu'ils connaissent parfois déjà à l'écrit.

Il nous faut donc distinguer dans les activités mises en œuvre celles qui sont spécifiquement dédiées au développement des compétences de compréhension de l'oral - notées en gras italiques dans le premier tableau - des autres. Dès lors, les rapprochements que nous pouvons opérer tendent à montrer que le travail de compréhension de l'oral occupe une place assez semblable dans la pratique des quatre professeurs observés sans toutefois présumer de la nature exacte du travail mis en œuvre.

Par ailleurs, on constate que PE1 et PE2 ont fréquemment recours à des activités de répétition qui visent à entraîner les élèves à reproduire les particularités phonologiques de la langue cible comme peut le faire également l'apprentissage d'un chant ou d'une comptine. A ce sujet, on note que les deux professeurs de sixième n'ont pas recours, dans la séquence observée, à des activités de répétition et d'apprentissage systématiques qui, dans les classes de CM2, trouvent leur finalité dans une restitution du document sous forme de saynètes jouées à partir du script dans la classe de PE2 et apprises par cœur et restituées lors de la séquence suivante dans celle de PE1.

« Oui oui + c'est à dire que / admettons que le petit sketch Billy and the monster donc après ils l'ont joué + parce qu'ils choisissaient un jour [...] Chacun choisissait son jour et donc euh : : : et donc à : [...] Voilà + mais euh : : ++ mais bon c'est un peu à ma façon donc euh je le fais après²⁸⁰ »

La présence des activités de répétition peut probablement s'expliquer par la volonté des deux professeurs de CM2, non spécialistes de la discipline, de confronter leurs élèves à une langue d'une qualité phonologique indiscutable et, comme l'explique PE1 lors des analyses croisées, par leur souhait d'exposer les élèves à une grande diversité vocale.

« C'est important_ et puis d'avoir une multiplicité de de_voix + d'autres voix ²⁸¹»

Pour conclure cette partie de notre synthèse, il semble que la prise en compte du faisceau d'éléments mis en relief grâce à cette analyse comparative nous permet d'affirmer que l'étude de documents sonores occupe une place beaucoup plus conséquente dans la pratique de PE1 que dans celle des trois autres professeurs. Toutefois, ce premier niveau d'analyse doit être

²⁸⁰ Cf. annexes, entretien d'analyses croisées, TP 398-402, p. 531.

²⁸¹ Cf. annexes, entretien d'analyses croisées, TP 339, p. 529.

complété par un examen comparatif détaillé des pratiques effectives des quatre professeurs observés.

6.2- Les situations de compréhension de l'oral analysées

6.2.1 - *Les effets des documents sur le travail de compréhension*

L'analyse comparative permet de mettre en évidence des points de convergence entre les quatre documents sonores étudiés par les professeurs.

Tout d'abord, on remarque que ce sont tous des documents didactiques, c'est-à-dire des documents conçus par des auteurs de méthode de langue. De plus, on note que les contenus propositionnels et situationnels sont très peu marqués culturellement, ce qui caractérise souvent les documents didactiques.

Enfin, on observe que trois documents sur quatre mettent en scène des situations dialoguées qui font écho à des conversations de la vie quotidienne : deux fillettes discutent de leur tenue vestimentaire (PE2), cinq adolescents évoquent leurs animaux de compagnie (PC1) et quatre jeunes garçons sont en plein préparatif d'un événement festif (PC2). Seul le document utilisé par PE1 se distingue des autres puisqu'il ne renvoie pas à une scène de la vie ordinaire ; c'est une histoire dialoguée imaginaire semblable aux histoires de monstres que l'on raconte aux jeunes enfants.

Par ailleurs, le nombre de locuteurs varie d'une manière assez importante d'un document à l'autre. Ceci ne constitue pas en soi un élément déterminant, si ce n'est que les changements de locuteur ne sont pas toujours facilement repérables. L'ensemble de ces documents étant des documents audio, ils placent les élèves dans la situation de compréhension de l'oral la plus difficile puisqu'ils sont privés des nombreux indices non verbaux constitutifs de la majorité des situations de communication orale vécues en dehors de la classe. Pour tenter de compenser ce déficit inhérent aux documents audio, les concepteurs ont tous recours à des artifices plus ou moins efficaces pour guider les élèves.

Le narrateur de l'histoire de Billy modifie délibérément sa voix et son débit pour marquer les changements de locuteur qui sont également signalés par des renvois explicites (ex: said his Mum / Billy said). Dans le document utilisé par PC1, les changements de locuteur sont ponctués par les interventions de Mark, l'animateur, qui distribue la parole en interpellant chaque adolescent par son prénom. Quant aux conversations successives que Dennis a avec ses trois camarades, dans le document étudié par PC2, le passage de l'une à l'autre est très clairement marqué par un double indicateur : la sonnerie de téléphone et les prénoms des jeunes garçons cités d'une à trois fois selon les cas. Seul le document utilisé par PE2 présente

des difficultés à ce niveau car, comme nous l'avons signalé dans l'analyse, les voix des deux fillettes sont très semblables et aucun indice non verbal ne signale les changements de locuteur. Dans ce document, le repérage de ces changements repose exclusivement sur des indices verbaux sans doute difficiles à effectuer pour certains élèves.

D'autre part, parmi les éléments non verbaux susceptibles de fournir des aides à la compréhension de l'oral, figurent sans conteste les bruitages intégrés aux documents, lorsqu'ils ne couvrent pas certaines informations verbales et qu'ils sont suffisamment explicites. Nous excluons de cette partie de l'analyse les sonneries de téléphone (PC2) dont le rôle se limite à indiquer les changements de locuteurs. De ce fait, on constate que, sur les quatre documents étudiés, seul celui utilisé par PE2 intègre des bruitages susceptibles d'aider les élèves à accéder au sens.

Dans ce document, on entend clairement un bruit qui renvoie au passage d'une voiture sans toutefois que ce bruit ne brouille pour autant le message oral, comme cela peut parfois arriver en situation ordinaire, voire dans certains documents didactiques. Cependant, ce bruit, qui permet de rappeler aux auditeurs que la scène se déroule à l'extérieur, dans une rue, ne fournit pas de clés pour comprendre les contenus linguistiques des échanges. Au contraire, il représente un élément supplémentaire à décoder pour accéder à la compréhension de la fin de la conversation. En effet, la compréhension dépend à ce moment-là d'une mise en relation pertinente entre le passage du taxi, la présence de la flaqué d'eau et la satisfaction d'une des fillettes - son jean est vieux mais propre contrairement à la robe de sa camarade. A ce moment donc, l'accès à la signification nécessite que les élèves mettent en réseau les différents niveaux et types d'informations apportées par le texte et qu'ils puisent dans leur expérience personnelle pour interpréter correctement la situation. Le travail cognitif interactif à fournir par les élèves en relation avec ce document est donc essentiel. Il dépasse la compréhension des formes linguistiques. L'étude de ce document place ainsi les élèves dans une situation de compréhension proche d'une situation de compréhension de discours authentiques dont l'interprétation correcte par tous les élèves passerait probablement par une aide et par un travail réflexif sur les procédures de compréhension. Toutefois, comme nous l'avons montré lors de l'analyse de la pratique de PE2, ce dernier n'a recours à aucune procédure spécifique.

D'une manière semblable, les documents iconographiques fournis par les concepteurs des méthodes peuvent, selon la façon dont ils sont conçus, s'avérer être des aides importantes à la compréhension. De ce fait, il est peu surprenant de constater que les quatre professeurs observés utilisent tous des illustrations. Toutefois, leur nature ainsi que les relations qu'elles entretiennent avec les contenus en jeu dans les documents sonores sont relativement variées.

PE1 et PC1 ont toutes les deux recours à une série de documents isolés, cinq flashcards dans le premier cas et huit photos d'animaux dans le deuxième. A l'inverse, PE2 et PC2 utilisent une seule et unique illustration qui, dans les deux cas, a pour fonction essentielle de définir le cadre situationnel. En fait, on note que, dans trois cas sur quatre, l'une des fonctions importantes des illustrations est de camper le décor et de présenter le contexte d'énonciation. Seules les huit photos d'animaux utilisées par PC1 ne permettent pas de connaître dans quel contexte d'énonciation vont se trouver les locuteurs ; elles donnent une indication quant au thème qui va être abordé mais celle-ci reste imprécise : le document sonore va-t-il être composé de paragraphes individuels descriptifs ? Les animaux vont-ils être comparés entre eux ? Rien ne permet de le décider à l'avance. Toutefois, ces photos vont sans conteste mettre les élèves en position de faire des hypothèses sémantiques et d'activer, en mémoire de travail, certains éléments de langue.

D'autre part, on observe que, contrairement aux documents iconographiques utilisés par les trois autres professeurs, les photos des animaux ne donnent aucune indication quant au nombre de locuteurs mis en scène dans le document sonore. Dans les trois autres cas, la présentation des locuteurs n'est toutefois pas homogène. Les flashcards sélectionnées par PE1 et l'illustration utilisée par PE2 présentent toutes les deux les locuteurs du document sonore. D'une manière différente, l'illustration qui accompagne le document sonore étudié dans la classe de PC2 ne présente que le principal locuteur, Dennis, sans qu'aucun indice ne permette de connaître le nombre et le type de personnes avec lesquelles il va échanger au téléphone.

Enfin, on observe que les deux documents iconographiques retenus par PE2 et PC2 contiennent de nombreux indices quant au contenu des échanges qui vont avoir lieu sans que ces indices soient toutefois immédiatement interprétables. Ainsi, comme nous l'avons montré lors des analyses, la forme composite de l'illustration utilisée par PE2 - un dessin dans lequel sont insérées deux photos de jeunes adolescentes - a pour effet de focaliser l'attention sur les deux adolescentes et, surtout, sur les vêtements qu'elles portent, ne laissant que peu d'incertitude quant au thème de la conversation. En revanche, les potentialités événementielles contenues dans d'autres indices comme, par exemple, le taxi et la flaqué d'eau, requièrent des capacités d'interprétation nettement plus fines. D'une manière semblable, la mise en relation symboliquement représentée par une flèche sur l'illustration utilisée par PC2 n'est, elle aussi, pas interprétable d'emblée.

Ces constats concernant les documents iconographiques mettent donc en évidence une double contrainte : la nécessité d'avoir recours à des documents iconographiques qui présentent de manière suffisamment univoque le contexte situationnel sans pour autant qu'ils ne dévoilent

l'essentiel du contenu en jeu dans le document sonore. Cet équilibre délicat n'est certes pas facile à réaliser. Il nécessite donc, de la part des professeurs, une analyse préalable approfondie leur permettant de déterminer la manière d'utiliser ces documents, ce qui peut, parfois, les conduire à faire le choix de ne pas y avoir recours afin d'éviter que le travail de compréhension en soit amoindri. C'est d'ailleurs l'option prise par PE1 qui, comme nous l'avons expliqué précédemment, n'utilise que cinq flashcards sur les douze existantes dans la méthode.

Enfin, la façon dont sont structurés certains documents ainsi que les connaissances sur le monde qu'ils mettent en jeu peuvent constituer des points de repère utiles à la compréhension. A ce propos, on observe que les documents étudiés en CM2 se distinguent de ceux étudiés en sixième.

En CM2, la façon dont sont structurés les deux documents représente une aide indéniable à la compréhension. Dans le document utilisé par PE1, les paragraphes sont tous, à part le paragraphe introductif, structurés de la même façon et ils intègrent en sus de nombreuses reprises. D'une façon moins nette, on remarque, dans le document étudié par PE2, que chaque nom de vêtements est prononcé systématiquement deux fois. Ces reprises verbales, qui facilitent grandement la compréhension, sont, en revanche, quasi inexistantes dans les documents étudiés par les deux professeurs de sixième. En effet dans leur cas, les documents ne présentent pas de caractéristiques structurelles mais ils mettent en jeu des contenus partiellement prévisibles. Ainsi, dans les classes de sixième observées, la compréhension dépend davantage des capacités des élèves à prendre appui sur leur connaissance du monde et de la culture du pays de la langue cible. Le document étudié par PC1 fourmille de lieux communs à propos des animaux : le kangourou aime la boxe, le chat aime le lait et les souris, le lapin mange beaucoup de laitue et de carottes. Quant au document étudié par PC2, on peut penser que la référence à la fête, et plus particulièrement à la fête d'Hallowe'en, met les élèves en situation de faire des hypothèses sémantiques auxquelles sont associées des attentes formelles. Ce faisant, certains items lexicaux peuvent être anticipés et plus aisément repérés.

Quoi qu'il en soit, on constate que, dans les classes de CM2, les élèves disposent d'une aide directe sous forme de schémas itératifs alors que, dans les classes de sixième, cette aide est conditionnée par des connaissances d'ordre général. De ce fait, il est prévisible que ces repères ne constitueront une aide que pour une partie des élèves et probablement pas pour ceux les plus en difficulté. Ainsi, si, comme l'expliquent Gremmo et Holec (1990, p. 33) « ceci a pour conséquence que plus l'auditeur apporte d'informations au texte moins il a besoin du texte pour comprendre, c'est-à-dire moins il a besoin d'y rechercher des indices », on peut

faire l'hypothèse que cette aide bénéficiera en priorité aux élèves qui en ont le moins besoin, soit ceux qui possèdent les connaissances linguistiques et culturelles leur permettant d'utiliser efficacement les indices fournis.

Pour conclure sur ce point, on remarque que les documents utilisés par les quatre professeurs mettent tous les élèves en position de prendre appui, à des degrés et dans des registres divers, sur leur expérience personnelle et leur connaissance du monde pour accéder à la compréhension des contenus en jeu. En revanche, on note que les effets potentiels des documents iconographiques sur la tâche de compréhension sont très variables d'une classe à l'autre. Ainsi, on observe qu'un travail d'interprétation, certes important, pourrait rendre quasiment caduc le travail de compréhension du contenu des documents sonores dans les classes des deux professeurs non formateurs (PE2 et PC2). L'analyse des relations entre document sonore et document iconographique semble donc reposer sur un haut niveau d'expertise et sur une connaissance des mécanismes en jeu dans le travail de compréhension de l'oral. Elle nécessite une mise à distance des documents que l'action au quotidien rend parfois difficile.

6.2.2 - *La densité des connaissances en jeu*

Un premier indicateur intéressant à considérer pour comparer les documents sonores est leur durée respective.

PE1	PE2	PC1	PC2
2 min 20	30 sec.	1 min 25	1 min 18

Le tableau ci-dessus montre que le document utilisé par PE1 est de loin le plus long puisque sa durée se monte quasiment au double de celle des documents sélectionnés par les deux professeurs de sixième, PC1 et PC2. En revanche, on remarque que le document choisi par PE2 est, lui, très court. Toutefois, la durée des documents ne présage en rien de la densité et, surtout, de la variété des contenus linguistiques en jeu ni du temps réel d'exposition des élèves aux contenus des documents.

Le tableau ci-dessous présente, de manière synthétique, les éléments de langue, nouveaux et anciens, contenus dans chaque document.

PE1 CM2	Fonctions langagières	Présenter quelqu'un ou quelque chose : <i>This is Billy / This is Billy's house</i> Situer dans le temps : <i>on Monday,</i> Localiser quelqu'un : <i>There's a monster in the kitchen,</i> Décrire quelqu'un : <i>It's got two noses. Two big purple noses,</i> Exprimer une opinion : <i>Don't be silly, Billy.</i>
	Lexique	9 champs lexicaux Nombre total d'items : 37
PE2 CM2	Fonctions langagières	Attirer l'attention : <i>Look!</i> Décrire un objet : <i>It's new</i> Demander et indiquer ce que l'on possède : <i>I've got.... Have you got ... ? No, I haven't.</i>
	Lexique	3 champs lexicaux Nombre total d'items : 5
PC1 6^e	Fonctions langagières	Indiquer le nom d'un animal : <i>His name is Spring / Her name is Bobonne</i> Décrire son apparence physique : <i>My pet is quite big / He's got four legs</i> Décrire son comportement : <i>it's a very quiet pet / He understands everything</i> Parler de ses goûts : <i>He likes boxing / He loves milk and mice</i> Parler de ses activités quotidiennes: <i>She eats a lot of lettuce and salad</i> Indiquer le lieu où il se trouve : <i>He lives in my garden in Australia</i>
	Lexique	11 champs lexicaux Nombre total d'items : 42
PC2 6^e	Fonctions langagières	Demander et indiquer ce que l'on possède : <i>I've got.... Have you got ... ? No, I haven't.</i> Entretenir des relations sociales : <i>Good afternoon / Hi / Hello / See you tomorrow at 7</i> Se présenter et répondre au téléphone : <i>(It's) Dennis here / Can I speak to (Peter) please ?</i> Exprimer des sentiments : <i>Fine / Great ! / Fantastic ! I can't wait.</i>
	Lexique	6 champs lexicaux Nombre total d'items: 13

Une observation, même rapide, du tableau ci-dessus permet de constater que les contenus linguistiques en jeu dans les documents utilisés par les deux professeurs non formateurs, PE2 et PC2, sont nettement plus limités que ceux contenus dans les documents sélectionnés par PE1 et PC1. De plus, on observe que les éléments de langue contenus dans les documents de PE2 et de PC2 sont très centrés sur les nouvelles connaissances mêmes si, dans le cas des documents utilisés par PE2, l'enjeu de compréhension repose sur l'accès au sens des trois adjectifs « new, old, clean » qui ne font pas partie des connaissances nouvelles. La nature didactique de ces deux documents est donc très marquée, donnant parfois une tonalité peu naturelle aux échanges du fait, entre autres, du nombre élevé d'occurrences de l'expression verbale « have got ».

A l'inverse, l'éventail des éléments de langue contenus dans les documents choisis par PE1 et PC1 est très large. Dans ces deux cas, les nouvelles connaissances sont mises en réseau avec des connaissances plus anciennes dont la densité dépasse de loin celle des nouvelles connaissances. Par ailleurs, on remarque que le nombre de fonctions langagières et d'items lexicaux présents dans le document retenu par PC1 est plus élevé que dans celui de PE1, bien

que ce dernier soit, comme nous l'avons déjà indiqué, nettement plus long. Ce constat est à mettre en relation avec la nature itérative, précédemment signalée, de l'histoire utilisée par PE1. Il met en évidence le fait que la tâche de compréhension en relation avec ce document est plus aisée du fait des nombreuses reprises qu'il intègre. Toutefois, il ne faut pas oublier que le document choisi par PC1 contient peu d'implicite alors que, dans le cas de celui retenu par PE1, comme d'ailleurs dans celui de PE2, les élèves peuvent être amenés à travailler à la fois à un niveau de dénotatif et connotatif. Cependant, comme nous l'avons montré lors de nos analyses, la part d'implicite contenue dans ces documents n'est abordée ni par PE1, ni par PE2.

Quoi qu'il en soit, on constate que les documents choisis par les deux professeurs formateurs, PE1 et PC1, sont de loin les plus denses en connaissances et tout particulièrement en connaissances anciennes. De ce fait, ces deux documents permettent d'atteindre deux objectifs complémentaires. Premièrement, par la mise en relation qu'ils opèrent entre les nouvelles connaissances et des connaissances plus anciennes, ils facilitent vraisemblablement la mise en mémoire des nouveaux éléments de langue. Deuxièmement, ils donnent l'occasion aux élèves de réutiliser des connaissances plus anciennes et ainsi d'en renforcer la mémorisation. Enfin, on note que seule PE1 met à l'étude un document qui possède un intérêt et une subtilité proprement littéraires, d'ailleurs non exploités dans la séance.

6.2.3 - Les compétences en jeu et la visée pragmatique de l'activité

Comme nous l'avons signalé lors de nos analyses, les compétences de compréhension de l'oral en jeu lors de l'étude des quatre documents sonores sont essentiellement des microcompétences puisque c'est avant tout un travail de discrimination auditive et de segmentation de la chaîne parlée que les élèves doivent fournir. En effet, nous avons montré précédemment que le fait de cantonner le travail à un niveau dénotatif ne met pas véritablement les élèves en position d'opérer des mises en relation plus complexes susceptibles de les amener à appréhender les informations contenues implicitement dans les documents.

Toutefois, le nombre et la nature des éléments de langue à repérer ainsi que les conditions dans lesquelles les élèves sont placés lors de l'écoute ont pour effet de rendre la tâche des élèves plus ou moins difficile. C'est sans conteste dans la classe de PC1 que le travail à fournir est le plus exigeant puisque les élèves doivent, d'une part, faire le tri parmi un éventail très large d'éléments de langue et, d'autre part, repérer des noms propres pour lesquels il leur est difficile de prendre appui sur leurs connaissances du monde ou de la langue. A l'opposé, c'est dans la classe de PC2 que la tâche de compréhension de l'oral est la plus aisée montrant ainsi

combien la pratique de ces deux professeurs de sixième est contrastée. D'une façon un peu semblable, on constate que la pratique des deux professeurs de CM2 est également assez éloignée l'une de l'autre. Ainsi, le travail à fournir par les élèves de PE1 est assez proche de celui que les élèves de PC1 ont à réaliser, ce que cette dernière ne manque pas de souligner lors des analyses croisées après avoir visionné le travail effectué par PE1.

« Eh, ben, s'ils avaient fait tous ça à l'école primaire on aurait pas de soucis quand on <... ?> de la compréhension orale <type/style ?> sixième [...] bien non moi je dis si tous les gamins de CM avaient cette pratique là en compréhension orale et alors là <prénom du chercheur> je suis désolée c'est 3% 5% de cette pratique de compréhension orale on aurait pas les problèmes en compréhension orale qu'on a²⁸² »

A l'inverse, en proposant une activité de répétition, PE2 mêle d'emblée le travail sur les compétences de compréhension de l'oral et celui sur celles d'expression orale. Ainsi, même si un tel travail de répétition, qui vise essentiellement à améliorer la qualité phonologique de la langue produite par les élèves, peut s'avérer très fructueux, on constate qu'il a pour effet de court-circuiter le travail de compréhension de l'oral et de cantonner les élèves dans la réalisation d'une tâche simple au niveau cognitif.

Par ailleurs, on note que, dans trois classes sur quatre, les élèves ont une tâche concrète à réaliser - ils doivent repérer des informations pour renseigner un document écrit - qui donne une visée claire à l'activité. De cette façon, les élèves de PE1, de PC1 et de PC2 ne sont pas mis en position de « comprendre le langage comme un objet indépendant de la pratique, auquel des propriétés pourraient être reconnues sans mention du fait qu'il sert à effectuer un certain nombre de transactions » (F. Latraverse cité par Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 456) mais ils doivent utiliser la langue pour effectuer des tâches précises. Toutefois, les élèves de ces trois classes ne sont pas placés tout à fait dans les mêmes conditions. En effet, il est indéniable que le fait que les élèves de PE1 aient à effectuer cette tâche sur un document individuel qui a déjà été visé par le professeur et qui le sera à nouveau à la fin de la séance pèse doublement sur leur action.

6.3- Le travail des professeurs

6.3.1 - La mise en scène adoptée par les professeurs

Une première étude du travail des quatre professeurs observés permet de constater qu'ils adoptent des organisations chronogénétiques différentes. Ainsi, PE1 et PC2 organise l'étude du document sonore en trois temps distincts avec, au départ, des scènes dédiées à la définition

²⁸² Cf. annexes, entretien d'analyses croisées, TP 229 et 241, p. 525.

de l'activité et à la dévolution du milieu suivies de scènes consacrées au travail en relation avec le document sonore puis de scènes centrées sur la vérification collective des informations recueillies par les élèves. En revanche, dans les classes de PE2 et de PC2, le travail est organisé en deux temps principaux, un premier temps consacré à la mise en place de l'activité et un second centré sur l'étude du document sonore lui-même.

	PE1	PE2	PC1	PC2
Définition				
Dévolution	25%	38%	14%	48%
Diffusion	49%	62%	86%	41%
Vérification	26%			11%

L'observation des pourcentages de temps consacrés au travail de définition de l'activité et de dévolution du milieu montre des manières de faire très contrastées chez les professeurs de sixième. Ainsi, PC1 dédie très peu de temps à cet aspect du travail. Ceci peut laisser supposer que l'étude de documents sonores fait partie des pratiques régulières de cette classe même si, comme nous l'avons signalé au début de cette synthèse, PC1 n'utilise que deux documents sonores au cours de la séquence observée. A l'opposé, on note que le temps consacré par PC2 au travail préalable à la diffusion du document est très important puisqu'il est même supérieur au travail sur le document sonore lui-même. Ce constat est le reflet d'une manière de faire assez caractéristique de la pratique de ce professeur qui consacre toujours beaucoup de temps aux phases de définition et de dévolution du milieu. La minutie avec laquelle PC2 guide le travail des élèves est d'ailleurs très vite repérée par les autres professeurs lors des analyses croisées ;

PC1 « là ils ont beaucoup de béquilles donc euh + quand pourront-ils gérer sans béquille parce qu'ils ont les dessins + on a prévu avant + on a fait / donc si tu veux si ça moi / la question que je me pose tout le temps [...] Tu vois euh : : + et donc du coup euh c'est vrai que : : c'est : : : la question c'est il va falloir bien un jour les rendre autonome »

PE1 « Oui c'est à quel moment est-ce qu'on : : on ne béquille plus quoi (rires) »

PC1 « Et est-ce que mettre beaucoup de bé / alors moi la question que je me pose mais j'ai pas de réponse hein + c'est est-ce que mettre beaucoup de béquilles + donc beaucoup étayer + euh ça ne conduit pas ben les élèves à un : : mode de fonctionnement et du coup il va falloir s'en défaire des béquilles + tu vois c'est : : ²⁸³ »

En revanche, on constate que le temps dédié à la vérification du travail par PC2 est, lui, extrêmement bref puisqu'il ne représente que 11% du temps global de l'activité alors que, dans la classe de PE1, cette étape du travail occupe à elle seule 25% du temps global.

²⁸³ Cf. annexes, entretien d'analyses croisées, TP 454-458, p 534.

Par ailleurs, il convient de souligner que les pourcentages de temps consacrés à l'étude des documents sonores sont naturellement plus élevés dans les classes de PE2 et de PC1 puisqu'y est intégrée l'étape de vérification du travail de compréhension qui, dans ces classes, se fait au terme de chaque diffusion.

Malgré l'intérêt de ces premiers constats qui mettent déjà au jour des manières de faire relativement contrastées, il est nécessaire de procéder à un examen plus détaillé du travail de ces professeurs pour pouvoir véritablement comprendre la façon dont se déroule l'étude du document sonore dans chacune des classes observées.

	Nombre de scènes	Nature du travail	Temps
PE1 CM 2	4	- Temps de rappel et remise des travaux - Définition de l'activité et dévolution du milieu - Diffusion fractionnée de l'ensemble du document et prise de notes individuelle - Vérification collective des informations	3 min 00 2 min 40 11 min 05 6 min 05
PE2 CM2	4	- Mise en place matérielle, définition de l'activité et dévolution du milieu - Première diffusion intégrale du document et tentative de mise en commun - Diffusion fractionnée de l'ensemble du document et répétition de chaque énoncé - Deuxième diffusion fractionnée du document et remise en ordre chronologique des interventions des deux personnages	6 min 40 1 min 40 5 min 05 4 min 00
PC1 6^e	4	- Définition de l'activité et dévolution du milieu - Diffusion d'une partie du document et première mise en commun orale - Diffusion de la fin du document et mise en commun orale - Deuxième diffusion fractionnée du document et mise en commun orale	2 min 15 3 min 25 3 min 35 6 min 20
PC2 6^e	3	- Définition de l'activité et dévolution du milieu - Deux diffusions successives du document dans son intégralité - Synthèse orale des informations collectées	3 min 25 2 min 55 0 min 45

Le tableau ci-dessus permet d'examiner plus finement la pratique des quatre professeurs observés. Il montre que, dans la classe de PE1, le travail préalable à la diffusion du document sonore est, en fait, composé de deux scènes successives. De ce fait, le pourcentage de temps consacré véritablement à la définition de l'activité et à la dévolution du milieu, ici entendu comme « contexte cognitif de l'action » (Sensevy, à paraître), est donc uniquement de 12%, pourcentage très proche de celui dédié par PC1 pour cette même étape du travail. On observe d'ailleurs que ces deux professeurs consacrent quasiment le même temps à cette étape du travail et ceci à quelques secondes près puisque ce temps se monte à 2 minutes 40 dans la classe de PE1 et 2 minutes 15 dans celle de PC1.

De la même façon, si l'on ajoute le temps consacré par PE1 à la vérification collective à celui dédié à l'étude du document sonore (49 % + 26 % = 75 %), on remarque, une fois encore, que la façon dont les deux professeurs formateurs organisent le travail est relativement proche. En revanche, on constate que, même si l'on procède à la même opération dans la classe de PC2 (41 % + 11 % = 52 %), le temps réservé au travail de compréhension reste modeste.

Concernant maintenant le pourcentage de temps dédié par PE2 à l'étude du document sonore (62%), il convient de signaler que le travail mis en œuvre lors de la dernière scène n'est pas un travail de compréhension de l'oral mais une activité qui vise à sensibiliser les élèves aux liens graphie-phonie qui unissent la langue anglaise orale et écrite. Sachant que cette scène occupe 23% du temps, cela réduit d'autant la durée consacrée au travail de compréhension de l'oral qui n'occupe plus, *in fine*, que 39% du temps global de l'activité. D'une manière un peu semblable, on constate que le travail mis en œuvre lors de la troisième scène dans la classe de PE2 n'est pas véritablement un travail de compréhension de l'oral puisque, lors de cette étape, l'activité proposée est une activité de répétition qui n'impose pas de comprendre les énoncés diffusés. Par conséquent, dans cette classe, on note que le travail de compréhension de l'oral n'occupe qu'une portion très congrue, 10%, du temps global de l'activité, ce qui est extrêmement limité surtout si l'on considère que l'objectif de PE2 était de développer les compétences de ses élèves dans le domaine de la compréhension de l'oral.

Enfin, si l'on examine maintenant la façon dont ces quatre professeurs procèdent à la diffusion du document sonore, on note que PE1 et PC1 fractionnent d'emblée le document, ne procédant ni l'une ni l'autre à une diffusion intégrale. Ce constat est bien évidemment à mettre en relation avec la longueur des documents ; il explique vraisemblablement pourquoi PE2 procède directement à une diffusion intégrale (le document qu'il utilise ne fait que trente secondes). Toutefois, cette explication est peu valide quant au choix effectué par PC2 puisqu'elle utilise un document d'une longueur très semblable à celui de PC1 (ces deux documents font respectivement 1 minute 18 et 1 minute 25). Quoi qu'il en soit, ce qu'il est intéressant de souligner c'est que, dans la classe de PE1, le travail reste individuel tout au long de la troisième scène bien que le document soit diffusé de manière fractionnée. Ce constat est loin d'être anodin car l'on peut considérer que le fait de cantonner le travail de compréhension de l'oral à un travail collectif peut avoir des effets indésirables sur le développement des compétences dans ce domaine de certains élèves. Ainsi, certains d'entre eux peuvent être tentés ou contraints de laisser les élèves les plus rapides effectuer le travail à leur place.

6.3.2 - La mise en écoute des élèves

Ce qui distingue les pratiques de PE1, PC1 et PC2 par rapport à celle de PE2 c'est que ces

trois professeurs définissent très clairement la situation et dévoluent avec soin le milieu alors que PE2 ne donne aucune indication précise.

Premièrement, il ne mentionne que très rapidement l'illustration omettant par là même de définir le contexte d'énonciation et de présenter les deux locutrices. La longueur de la première scène (6 minutes 40) s'explique, en fait, par les difficultés matérielles qu'il rencontre (il ne trouve pas immédiatement l'extrait sonore sur la cassette) et non par le temps passé à faire comprendre aux élèves ce qu'il attend d'eux. De plus, PE2 ne met pas à profit la première scène pour réactiver certains éléments de langue (ex : les trois adjectifs « new, old, clean ») dont la compréhension est indispensable pour appréhender ce qui se joue entre les deux adolescentes. Enfin, on note que PE2 est le seul professeur à ne pas mettre à la disposition des élèves des outils leur permettant de garder une trace des informations diffusées.

Comme nous l'avons expliqué lors de notre analyse de la pratique de PE2, le fait de diffuser une première fois intégralement le document sonore sans donner de consignes précises – « on repère sans rien, on essaye de repérer des choses connues²⁸⁴ » est un choix de PE2 qui souhaite, sans doute, ne pas trop orienter le travail de compréhension. Dans le cas d'une étude régulière de documents sonores, on peut penser que cette stratégie, connue implicitement des élèves, pourrait s'avérer fructueuse. Toutefois, comme nous l'avons montré précédemment et comme le repèrent immédiatement les autres professeurs lors des analyses croisées, ce choix et le manque de définition de la situation conjuguent deux effets qui rendent la tâche très difficile ; ils ne mettent pas les élèves en position d'auditeurs actifs et ils font reposer sur les élèves la responsabilité de cibler dans le flux sonore ce qui est pertinent de ce qui ne l'est pas, ce qui semble très ambitieux à ce niveau d'apprentissage, comme le font remarquer PC1 et PC2 à la suite du visionnement du travail produit par PE2.

PC1 « Ben parce que ils ont écouté et maintenant je me pose la question de ce que tu vas faire avec ça parce que?²⁸⁵ »

PC2 « Ils n'ont pas de documents icono associés ? [...] Et c'est une image qu'ils ne connaissent pas ils l'ont pas vue avant ils la découvrent ?²⁸⁶ »

PC1 « Ouais mais le problème si tu veux c'est qu'est ce qu'on leur donne à faire là-dessus ? Parce que tu vois bien c'est le truc euh si tu demandes simplement qu'est ce que vous avez compris bah ils sont incapables de mettre en phrases ce qu'ils ont compris²⁸⁷ »

A l'inverse, les trois autres professeurs ont recours à une variété plus ou moins grande de techniques et de documents pour définir la situation et pour dévoluer le milieu.

PC1 rappelle très clairement aux élèves ce qu'elle attend d'eux et donne quelques exemples

²⁸⁴ Cf. annexes, entretien post séquence, TP 252, p. 206.

²⁸⁵ Cf. annexes, entretien d'analyses croisées, TP 296, p. 528.

²⁸⁶ Cf. annexes, entretien d'analyses croisées, TP 302 et 306, p. 528.

²⁸⁷ Cf. annexes, entretien d'analyses croisées, TP 308, p. 528.

précis en référence au quotidien des élèves (le nom de leur animal de compagnie) pour leur indiquer les éléments de langue qu'ils doivent repérer. Toutefois, comme nous l'avons fait remarquer lors de nos analyses, les attentes de PC1 évoluent au fil de l'activité puisque ce n'est que lors du deuxième passage du document sonore qu'elle précise aux élèves qu'ils doivent également repérer ce que les animaux aiment ou n'aiment pas. On note également que PC1 est la seule à faire le choix de s'appuyer sur un outil collectif (quelques mots-clés notés au tableau) pour garder une trace des informations repérées. Ce choix a des effets sur la pratique effective des élèves et sur la partition topogénétique qui caractérise cette phase de travail. Les élèves de PC1 doivent garder plus longtemps en mémoire les informations qu'ils ont repérées avant d'en faire éventuellement part au groupe. Le professeur garde la main, c'est lui qui valide et note les informations repérées.

Concernant maintenant les manières de faire de PE1 et de PC2, on remarque que ces deux professeurs assurent tous les deux avec beaucoup de soin les tâches de définition et de dévolution du milieu. Toutefois, passé ce premier constat, on observe que leurs pratiques sont très différentes.

PE1 utilise de nombreux exemples et a recours à une variété importante de techniques de monstration et d'émission du matériau linguistique pour s'assurer que les élèves ont bien tous compris ce qu'elle attend d'eux et qu'ils sont tous en mesure d'effectuer au mieux la tâche. De plus, elle installe des conditions propices à l'écoute en rappelant aux élèves à plusieurs reprises qu'ils doivent être le plus silencieux possible. Pour ce faire, PE1 produit au moment de la définition de l'activité et de la dévolution du milieu un volume de langue très important ; elle a recours à un très long tour de parole (le tour de parole 25 fait plus de 1000 caractères espace compris) qui est à la fois d'une densité didactique très importante et d'une grande efficacité puisqu'il lui permet de mettre immédiatement les élèves en activité sans avoir besoin de revenir sur les consignes. Ce constat nous amène donc à faire l'hypothèse que plus le professeur veut obtenir des élèves des comportements didactiques complexes (passés les premiers exemples, les élèves de PE1 travaillent seuls), plus il doit assumer au départ une forte responsabilité d'enseignement.

PC2, quant à elle, a recours à un nombre de documents très important (l'illustration et la grille du cahier d'activité tous les deux projetés au tableau tout au long de l'activité plus un cahier d'activité par élève) qui, comme nous l'avons montré précédemment, ont des effets indésirables sur la pratique des élèves. Premièrement, la multiplicité des documents peut avoir pour conséquence de disperser l'attention des élèves. Deuxièmement, la présence de nombreux éléments visuels, dont certains mots-clés de la conversation entre Dennis et ses

camarades, limite l'activité de compréhension de l'oral au repérage de quelques mots et ce d'autant plus que PC2 exploite de façon extrêmement détaillée l'illustration et les ressources mises à la disposition des élèves dans le cahier d'activité. Ainsi, au final, le simple repérage d'une forme affirmative (Yes, I have) ou négative (No, I haven't) suffit pour réaliser la tâche. Il semble donc, *in fine*, que la pratique de PC2 puisse en quelque sorte être qualifiée, à ce moment du travail, de « topazienne ».

Par conséquent, ceci nous conduit à faire l'hypothèse que l'efficacité du travail du professeur est à rechercher dans la manière dont il gère l'équilibre délicat entre ce qu'il est nécessaire de dévoiler aux élèves pour qu'ils s'approprient le milieu et prennent en charge leur apprentissage et ce qu'il est impératif de ne pas dévoiler pour que l'apprentissage ait quelque chance d'advenir.

" Dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse, mais ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une série d'ordres. [...] Le contrat didactique met le professeur devant une véritable injonction paradoxale : tout ce qu'il entreprend pour faire produire par l'élève les comportements qu'il attend, tend à priver ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée. Si le maître dit ce qu'il veut, il ne peut plus l'obtenir [...] le savoir et le projet d'enseigner vont devoir s'avancer sous le masque » (Brousseau, 1986, p. 66)

6.3.3 - Les procédures de vérification

Comme nous l'avons expliqué précédemment, les quatre professeurs observés mettent en œuvre des procédures de vérification très différentes.

PE2 et PC1 procèdent à la vérification du travail de compréhension de l'oral au fil des diffusions du document alors que, à l'inverse, PE1 et PC2 mettent en œuvre un temps spécifique une fois l'intégralité des informations recueillie par les élèves. Ce premier constat met en évidence le fait que le travail collectif est plus important et intervient beaucoup plus tôt dans les classes des deux premiers professeurs.

Toutefois, au-delà de cette première dichotomie, il convient de distinguer une nouvelle fois la pratique de PE2 de celle des trois autres professeurs. En effet, dans cette classe, la vérification se limite à une répétition individuelle de chaque énoncé diffusé sans qu'aucune trace écrite ne vienne institutionnaliser les éléments-clés du document sonore. A l'inverse, dans les trois autres classes, les professeurs ont tous recours à des documents collectifs sur lesquels sont notées les informations à repérer.

Cependant, la place accordée aux élèves lors de cette phase de vérification est très différente selon les classes. Dans les deux classes de sixième, ce sont les professeurs qui prennent en

charge la prise de notes au tableau et qui sont donc les garants de la validité des informations recueillies par les élèves. De plus, on constate que, dans la classe de PC1, la phase de vérification est l'occasion de mettre les élèves en position de reformuler les informations entendues. De ce fait, on assiste, dans cette classe, à un basculement, la centration se portant à ce moment du travail davantage sur la capacité des élèves à produire des énoncés complets originaux que sur l'analyse réflexive des compétences de compréhension de l'oral. Quant à la classe de PC2, il convient de rappeler ici que le travail de vérification y occupe, pour des raisons précédemment expliquées, très peu de place (11 %). Lors de cette étape, le professeur se substitue quasiment aux élèves dont l'action se limite à faire des propositions un peu mécaniques, voire même parfois aléatoires.

C'est donc uniquement dans la classe de PE1 que l'on assiste à une véritable prise en charge conjointe par le professeur et les élèves du travail de vérification. Ce sont les élèves qui sont chargés de reporter sur le document collectif affiché au tableau les informations dont ils se souviennent ou que leurs camarades leur communiquent. Toutefois, dans cette classe, comme dans celle de PC1, on assiste également, à ce moment du travail, à une focalisation plus forte sur les compétences d'expression orale des élèves, ces derniers étant mis en position de produire des énoncés relativement longs.

Par ailleurs, on note à l'occasion de cette phase de travail que les professeurs renvoient très peu les élèves aux documents sonores eux-mêmes en cas de désaccord ; ils valident la première proposition conforme à l'information attendue sans, le cas échéant, chercher à mettre en évidence ce qui a pu conduire les élèves à mal interpréter les informations entendues. Pour conclure, on remarque donc qu'aucun des professeurs observés n'amène les élèves à réfléchir aux stratégies de compréhension de l'oral qu'ils ont utilisées pour mener le travail à bien. Pourtant, lors des analyses croisées, PE1 et PC1 soulignent toutes les deux qu'une partie du travail de compréhension de l'oral doit être dédiée à la mise en place consciente des opérations mentales spécifiques que ce travail nécessite.

PE1 « Et puis je pense que la compréhension orale + y a des exercices comme ça + c'est euh : : au au delà de la compré / enfin de compréhension orale pure + c'est aussi permettre aux élèves de développer + un tas de compétences transversales + c'est à dire que : : à chaque fois je me dis se / se mettre un petit peu dans la peau de celui qui euh : : + arrive à l'étranger ++ et comment on se débrouille souvent quand on maîtrise mal ou peu une langue ++ et bien c'est en repérant quelques éléments et puis tout en se disant + je suis dans telle situation + y a ça ça ça + on doit me parler de ça + avec ces mots là ça doit faire ça + le sens doit être ça [...] Et et et moi j'essaye de me + je me dis souvent + j'essaye de faire / de développer ça chez les élèves ++ c'est à dire ²⁸⁸ »

PC1 « La question que je me pose par rapport à : : euh en fait la compréhension orale c'est repérer des informations et les associer les unes aux autres [...] par rapport à un contexte que

²⁸⁸ Cf. annexes, entretien d'analyses croisées, TP 447 et 449, p. 534.

l'on connaît je partage tout à fait ton point de vue²⁸⁹ »

6.4- Les poids respectifs du contrat et du milieu

6.4.1 - Les différentes formes de contrat

La façon dont les professeurs mènent l'étude des documents sonores permet d'identifier les types de contrats didactiques qui règlent le système d'attentes entre ces professeurs et leurs élèves et la façon dont ils s'enchaînent.

Le tableau ci-dessous permet de présenter les types de contrats didactiques que nous avons identifiés lors de l'analyse de la pratique effective des quatre professeurs observés.

Types de contrats didactiques ²⁹⁰	
93	contrat d'écoute attentive et active
PE94	contrat de production d'énoncés complets
95	contrat d'utilisation exclusive de la langue étrangère
PE96	contrat d'écoute
97	contrat de répétition
PC98	contrat d'utilisation privilégiée de la langue étrangère
99	contrat de production d'énoncés complexes corrects
PC2	contrat de reproduction guidée conjuguant nouvelles et anciennes connaissances
	contrat de production guidée
	contrat d'écoute et de repérage de mots-clés

L'activité analysée étant avant tout l'occasion de faire travailler aux élèves leurs compétences de compréhension de l'oral, on pouvait s'attendre à ce que les contrats en jeu soient davantage centrés sur la mise en place de procédures spécifiques à ce domaine. Pourtant, comme le montre le tableau ci-dessus, seul le contrat d'écoute renvoie à une situation de compréhension de l'oral sans lui être pour autant très spécifique. On note d'ailleurs que ce contrat ne fait pas partie de ceux qui caractérisent la pratique de PC1 lors de cette phase de travail. C'est seulement dans la classe de PE1 qu'une forme caractéristique de contrat d'écoute est mise en place, ce professeur insistant tout particulièrement sur la mise en place des conditions nécessaires à l'étude d'un document sonore.

Par conséquent, on note que les attentes de ces professeurs sont nettement plus centrées sur la production par les élèves d'énoncés plus ou moins guidés : d'énoncés répétés (PE2) à la production d'énoncés complexes (PC1). Ceci tend donc à montrer que le travail de compréhension de l'oral est en quelque sorte subordonné au travail d'expression orale et que la place occupée par l'exposition des élèves à une langue orale de qualité est relativement

²⁸⁹ Cf. annexes, entretien d'analyses croisées, TP 452 et 454, p. 534.

²⁹⁰ L'ensemble des contrats répertoriés dans ce tableau a fait l'objet d'une définition précise dans les chapitres consacrés aux analyses de la pratique de chaque professeur observé.

limitée.

6.4.2 - La confrontation au milieu

Comme nous l'avons déjà signalé, les professeurs renvoient très peu les élèves aux documents sonores lors des phases de vérification. Toutefois, une analyse très fine de la façon dont ils organisent la diffusion des documents permet de mettre en évidence à quelle fréquence et pendant combien de temps les élèves sont réellement confrontés aux documents sonores.

	PE1	PE2	PC1	PC2
Durée des documents	2 min 20	30 sec.	1 min 25	1 min 18
Nombre de diffusions	16 diffusions de 4 à 36 secondes	10 diffusions dont la 1 ^{ère} intégrale + 6 diffusions pour effectuer le travail de mise en relation phonie-graphie	7 diffusions de 10 à 47 secondes	2 diffusions intégrales
Durée totale des diffusions	4 min 13	1 min 34	2 min 13	2 min 24 ²⁹¹
Rapport entre durée initiale et temps réel d'exposition	1,81	3,13	1,56	1,85
% du temps d'exposition par rapport à la durée totale de l'activité	18%	9%	14%	34%
% du temps d'exposition par rapport à la durée totale de la séance	8%	3%	4%	4%

Le tableau ci-dessus montre très clairement que les deux professeurs de CM2 procèdent à un nombre de diffusions nettement plus élevé que les deux professeurs de sixième : 16 au total d'un côté pour 7 et 2 diffusions de l'autre.

Par ailleurs, le chiffre qui indique le rapport entre la durée initiale du document et le temps réel d'exposition met aussi en évidence que c'est PE2 qui tire le plus partie du document sonore. Malgré cela, on constate que le temps d'exposition n'occupe que 9 % du temps global de l'activité, ce qui est, finalement, très peu. A l'inverse, on remarque que le temps d'exposition à la langue étrangère représente, dans la classe de PC2, un peu plus d'un tiers du temps global de l'activité. Quant au temps d'exposition dans les classes des deux professeurs formateurs, on note qu'il est assez proche.

Il est vrai que cette mesure purement quantitative ne présume en rien de la qualité du travail

²⁹¹ Le total des deux diffusions intégrales est légèrement inférieur à la durée totale du document multipliée par deux car, lors de la deuxième diffusion, l'introduction est partiellement coupée.

mis en œuvre dans chacune des classes et de son efficacité potentielle. Elle doit aussi être pondérée par les éléments d'analyse présentés dans la première partie de cette synthèse qui montraient que l'étude de documents sonores occupe une place nettement plus conséquente dans la pratique de PE1 que dans celle des trois autres professeurs.

Toutefois, force est de constater que les temps d'exposition sont très limités comme le confirment les pourcentages qui montrent quelle place occupe ce temps d'exposition par rapport à la durée totale de chaque séance. Ces constats méritent donc que l'on s'y arrête plus longuement. Ils montrent que dans la dialectique contrat – milieu, le premier semble l'emporter largement sur le second. De plus, ils mettent en évidence que ce qu'il est coutume d'appeler « bain de langue » se réduit assez largement à une exposition à la langue produite par le professeur et par les autres élèves. Ils posent donc dans la question cruciale suivante : comment confronter les élèves à de l'anglais authentique, souvent, sous une forme suffisamment « appréhendable », au sein de dispositifs liant apprentissages implicites et apprentissages explicites ?

Chapitre 4 : La mise en œuvre d'une activité de communication en binômes

1 - Premiers éléments d'analyse

Dans l'enseignement de l'anglais, les situations de communication en binômes, communément appelées « pairwork²⁹² », font partie de tout un ensemble d'activités qui repose sur une technique de création de *déficits d'information*²⁹³. Cette technique, qui est pour ainsi dire constitutive de l'approche communicative, est définie par Keith Morrow dans un de ses articles fondateurs de la méthodologie communicative en ces termes:

« In real life, communication takes place between two (or more) people, one of whom knows something that is unknown to the other(s). The purpose of the communication is to bridge this information gap. [...] In classroom terms, an information gap exercise means that one of the student must be in a position to tell another something that the second student does not already know. If two students are looking at a picture of a street scene and one says to the other, « Where is the dog ? » when he knows that the dog is sitting outside the post-office because he can see it as clearly as his fellow-student can then this is not communicative. There is no information-gap. But if one student has the picture of the street scene and the other has a similar picture with some features missing which he must find out from the first student, then the same question becomes real, meaningful – and communicative. This concept of information gap seems to be one of the most fundamental in the whole area of communicative teaching. » (Morrow, 1981, p.62)

Les ouvrages traitant de la didactique des langues étrangères ainsi que les textes officiels caractérisent l'activité de « pairwork » de trois manières complémentaires. Premièrement, le « pairwork » est défini comme une activité dont l'objectif prioritaire est de permettre aux élèves de produire un volume de langue étrangère plus important que celui qu'ils produisent généralement lors de situations collectives²⁹⁴. Deuxièmement, le « pairwork » est décrit

²⁹² Dans cette étude, nous utilisons le terme « pairwork » pour dénommer les situations qui mettent les élèves en position d'échanges interactifs deux à deux alors qu'un des élèves détient une ou des informations que son partenaire ne détient pas.

²⁹³ L'expression « déficits d'information » est communément remplacée par son équivalent anglais « information gap » dans de nombreux ouvrages traitant de la didactique de l'anglais.

²⁹⁴ « Les activités de recherche, de traitement et de transfert de l'information (sondages, interviews, enquêtes) ou les jeux de rôles permettent de guider un échange riche et motivant et de mettre en œuvre une réelle communication dans la classe. Les élèves peuvent ainsi réutiliser les mots et les structures pour s'exprimer et communiquer en leur nom personnel, grâce au travail par paires ou par groupes qui rend possible un temps de parole plus important. » (Documents d'accompagnement des programmes, anglais, cycle 3, CNDP, 2002, Paris, p. 37). Dans cette citation, l'adjectif « réelle », utilisé à la deuxième ligne, demanderait à être largement commenté et débattu car le rapport entre la langue utilisée à l'école et celle utilisée par les communautés d'origine est loin d'être fondée sur un rapport d'identité. Ainsi, ce qu'écrit Bernié à propos du langage de l'école montre que la situation scolaire a des effets sur les pratiques langagières des élèves : « Le langage de l'école [...] présente toujours des significations décontextualisées car créées par des moyens linguistiques spécifiques, opposés à la communication quotidienne, fortement contextualisée, entraînant une compréhension prenant davantage appui sur la situation que sur les formes linguistiques. [...] Même si les

comme une situation au sein de laquelle les élèves sont mis en position d'utiliser de manière plus autonome et plus personnelle des éléments de langues travaillés au préalable. C'est donc intrinsèquement une activité de réinvestissement²⁹⁵. Enfin, ces écrits rappellent que le « pairwork » vise à entraîner les élèves à pratiquer une langue spontanée, courante sans focalisation particulière sur la correction linguistique et/ou phonologique tant que les erreurs ne font pas obstacle à la transmission des informations²⁹⁶.

Pour notre part, nous étudions cette activité en centrant notre attention sur la *situation* dans laquelle elle se déploie. Ainsi, dans une situation de « pairwork », les élèves sont directement confrontés à un milieu conçu de façon qu'ils mobilisent, en interagissant avec ce milieu, les habiletés et les outils linguistiques que le professeur veut qu'ils acquièrent sans que ce dernier ait, pour sa part, à intervenir.

Toutefois, l'analyse de situations de « pairwork » doit permettre de spécifier la nature des rétroactions que les élèves reçoivent du milieu et, par conséquent, la nature même de ce milieu. Celui-ci doit donner aux élèves l'occasion, d'une part, d'exercer leurs capacités à échanger avec leurs propres moyens linguistiques et, d'autre part, de vérifier la validité de leurs échanges au regard de l'accomplissement réussie d'une tâche finalisée.

Dans une situation de « pairwork », le milieu est généralement constitué, pour partie, d'un ou de plusieurs documents qui assument des fonctions fondamentales. Premièrement, ils servent à définir le cadre énonciatif dans lequel les échanges ont lieu et sont souvent assortis d'une dimension actionnelle qui fixe la visée pragmatique de l'activité. Deuxièmement, comme pour toute situation dans laquelle le professeur n'intervient pas directement, ils doivent être conçus

événements font partie de l'expérience extra-scolaire des élèves, le fait que le contexte où ils sont abordés soit une situation d'apprentissage les perturbe – et cela, même si le contexte d'origine est rappelé par le discours du maître. » (Bernié, 2002, pp. 79-80)

²⁹⁵ « Le pair work et le group work permettent de faire brasser la langue et non de la présenter. Il ne faut donc jamais entamer ce travail semi-dirigé trop tôt. » (Julié, 1994, p. 43.)

²⁹⁶ « Rappelons que le but d'un travail communicatif est la transmission d'un message. [...] Ne confondons pas les objectifs. La raison d'être d'une activité de pair work ou de group work n'est pas la correction absolue de la langue mais l'apprentissage de l'autonomie. » (*Ibid*, p.42) La question de la relation entre qualité et quantité de langue produite reste cependant très délicate car la transmission réussie d'un message dépend d'un ensemble de facteurs très complexes dont fait partie le degré de correction de la langue : « Every teacher who adopts a totally communicative stand must accept that grammatical and phonological mistakes hamper comprehension, and enough of them – especially in the wrong place – can totally destroy it. » (Morrow, pp. 64-65). Pour une présentation synthétique des différentes théories de la communication et des éléments qui ont progressivement enrichi la conception de la communication langagière, voir Charaudeau et Maingueneau (2002), pp. 108-112. Toutefois, dans une perspective communicative, il faut rappeler que l'objectif de correction de la langue reste subordonné à la transmission réussie du message et que la pertinence du terme « correction » (accuracy) est à juger non pas de façon abstraite mais en fonction du contexte dans lequel la langue est produite, comme l'expliquent Finocchiaro et Brumfit, cités par Julié, p. 24, à l'occasion de la description qu'ils font de l'approche communicative : « Fluency and acceptable language is the primary goal: accuracy is judged not in the abstract but in context. » (Julié, p. 25)

de façon à contraindre le plus possible l'utilisation de connaissances nouvelles ou plus anciennes en produisant des *rétroactions pragmatiques* immédiatement interprétables par les élèves. C'est-à-dire que le milieu pragmatique doit contraindre les élèves à opérer des choix parmi leurs connaissances, à utiliser des formes langagières spécifiques, seules capables de leur permettre de résoudre le problème lié à la réalisation concrète de l'activité.

Par ailleurs, dans le cas d'une activité fondée sur un déficit d'informations, les documents ont, selon les situations, une fonction-clé qui est celle de donner aux élèves la possibilité de garder des traces des informations à transmettre ainsi que de conserver celles obtenues de leur partenaire. Lorsque le dialogue entre les élèves est mis au service d'une activité conjointe, l'accomplissement réussi ou non de la tâche objet de cette activité doit pouvoir leur permettre d'identifier ce qui a permis la résolution du problème posé ou ce qui lui a fait obstacle. La possibilité de garder une trace des échanges est donc fondamentale car elle fournit aux élèves l'occasion de construire une mémoire de l'activité et, par conséquent, de mesurer *a posteriori* le degré d'efficacité de leurs échanges et des stratégies qu'ils ont utilisées. Ainsi, grâce aux *rétroactions pragmatiques différées* qu'ils contiennent potentiellement, les documents jouent un rôle déterminant. A ce titre, la façon dont ils sont conçus et utilisés méritent donc d'être examinée très soigneusement.

D'autre part, dans une situation de « pairwork » fondée sur un déficit d'informations, l'élève qui détient les informations que l'autre élève ne détient pas joue un rôle crucial dans la production de *rétroactions* en direction de son partenaire. En effet, par les réponses qu'il produit, l'élève R (celui qui répond aux demandes de son camarade) oriente l'action de l'élève Q (celui qui cherche à recueillir les informations qui lui manquent en posant des questions). En ce sens, la tâche réalisée *in fine* par l'élève Q est bien le produit de « transactions intersubjectives qui se déploient et s'explicitent à la faveur d'interactions communicationnelles » (Vernant, 1997, p. 175). L'action de l'élève R peut ainsi avoir une influence déterminante sur la manière dont son partenaire construit la connaissance. Il est donc crucial que l'émetteur (l'élève Q) et le récepteur (l'élève R) ne soient pas mis en situation de compétition sinon le récepteur pourrait être tenté de répondre incorrectement au message reçu. Il faut que les deux élèves aient le même enjeu de gain, que *leurs transactions conjointes* ne soient pas concurrentes mais concourantes. Dans ce sens, la situation de « pairwork » peut être considérée comme « un jeu interactionnel [qui] se légitime par ses enjeux transactionnels » (Vernant, 1997, p. 175). Dans cette perspective, les interactions langagières acquièrent sens et finalité en s'enracinant dans une situation où s'opèrent et se négocient des transactions. Cette approche résolument pragmatique dépasse l'approche

purement communicationnelle du langage. Le discours est désormais vu comme une forme d'action, une action communicationnelle²⁹⁷. Le milieu, au sein des situations de « pairwork », est ainsi un *milieu transactionnel*, dans lequel le dialogue entre élèves se nécessite par la production d'une action conjointe.

Enfin, le comportement adopté par l'élève R en réaction aux questions de son camarade sera également déterminant. En effet, R a le choix d'accepter ou de refuser de répondre aux questions dont la formulation s'éloignerait à des degrés divers de celle attendue par le professeur. En cas de refus, il contraindrait ainsi son camarade à reformuler sa demande sous une forme plus appropriée ou, en tout cas, plus compréhensible par lui. Cependant, la production par l'élève R de ce type de rétroactions sera largement dépendante, d'une part, de la façon dont cet élève investira le contrat didactique et, d'autre part, de sa capacité à identifier les erreurs et à comprendre les énoncés produits par son camarade. Par ailleurs, on peut également penser que les statuts scolaires respectifs des élèves R et Q auront, eux aussi, des effets sur le fait que l'élève R s'autorisera ou non à rétroagir et sur la prise en compte de ses rétroactions par l'élève Q.

Dans une situation de « pairwork », un aspect essentiel du travail du professeur va donc probablement résider dans la définition de la situation et dans la dévolution du milieu aux élèves. Dans l'enseignement de l'anglais, la place occupée par la langue française étant nécessairement réduite, l'analyse des techniques utilisées par les professeurs pour définir la situation sera donc particulièrement intéressante. Ainsi, il nous faudra examiner attentivement comment les professeurs parviennent à faire en sorte que les élèves comprennent et prennent en charge les règles de fonctionnement de la situation.

Par ailleurs, le rôle de l'élève R étant déterminant quant à la pratique des connaissances par l'élève Q, notre étude visera également à mettre en évidence les procédures utilisées par les professeurs pour dévoluer certaines de leurs responsabilités à l'élève chargé de rétroagir aux actions de son camarade.

Enfin, dans le cadre de ce travail, la spécification des contrats didactiques en jeu lors de la mise en œuvre de situations de « pairwork » représentera un axe structurant supplémentaire de notre analyse. En effet, l'étude de situations de « pairwork » doit permettre de mesurer, d'une

²⁹⁷ La dimension actionnelle décrite par Vernant entre en résonance avec le « *Cadre européen de référence* [qui] propose une évolution significative de l'apprentissage des langues en ancrant la didactique des langues dans une visée actionnelle et non plus simplement communicative » (cf. article de Springer, 2003, p. 61). « La perspective privilégiée ici [...] considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine particulier (Cadre européen de référence 2001). »

part, en quoi les connaissances construites sont sous la dépendance des normes du contrat didactique et des intentions et attentes (attribuées par les élèves) du professeur et, d'autre part, quels sont les potentiels d'adidacticité que ces situations peuvent offrir.

2 - Les situations de communication en binômes : Etude de PE1

2.1- Contextualisation de la pratique

2.1.1 - *La mise en œuvre de « pairwork » dans la pratique de PE1*

Parmi les situations de communication que PE1 met en œuvre, les activités de « pairwork » font sans conteste partie des activités auxquelles elle a recours le plus fréquemment. Ainsi, sur une séquence de cinq séances, PE1 met en place cinq activités de « pairwork », soit quasiment une par séance. Pour elle, le « pairwork » constitue un temps privilégié d'expression pour les élèves.

« Ben, c'est surtout donner la possibilité à tout le monde de de parler, de s'exprimer, quoi, parce que sinon le temps de parole est limité , je veux dire, en classe de langue et ça permet, là, quand même de donner à tout le monde un temps de parole.[..] Et en même temps, souvent, les activités sont ludiques, donc ça veut dire que les élèves ils sont, ils ont envie de faire ce genre d'activité parce qu'ils aiment bien jouer avec les autres, etc.²⁹⁸ »

De plus, elle estime que c'est également l'occasion de faire prendre conscience aux élèves de l'importance de la prononciation.

« Non, mais, c'est bien parce que c'est quand même un sacré souci de comprendre et je pense que tout ça, ça leur donne quand même, comment on va dire, ça leur fait prendre conscience de.. qu'il est nécessaire quand même de pas trop mal prononcer pour être compris. [..] Parce que l'à peu près, bon, on sait pas si on parle de...²⁹⁹»

On note ainsi que, pour PE1, le « pairwork » a pour objectif de mettre les élèves en situation d'exercer leurs capacités à comprendre et à se faire comprendre et d'augmenter le temps d'expression de chaque élève en les mettant en situation d'échanger à deux.

2.1.2 - *Description générale des situations de « pairwork » mises en œuvre par PE1*

Les cinq « pairwork » mis en œuvre dans la séquence de PE1 se répartissent comme suit sur l'ensemble de la séquence : un dans la séance 1, un dans la séance 2, deux dans la séance 3 et un dans la séance 4. On remarque donc d'emblée que PE1 fait travailler des élèves en binômes dès la première séance. En revanche, aucun « pairwork » n'est mis en œuvre dans la dernière séance.

Sur les cinq ensembles de documents utilisés pour la mise en œuvre des « pairwork », deux ont été conçus par le professeur (séance trois – « pairwork » 1 et 2) et un par les élèves

²⁹⁸ Cf. annexes, complément à l'entretien d'auto-analyse, TP 242 et 244, p.128.

²⁹⁹ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 71 et 73, p. 108.

(séance 2). Quant aux deux autres, ils ont des origines très différentes. Ainsi, le premier prend tout simplement appui sur le visage des élèves et le dernier sur des documents extraits de la méthode de langue « I Spy³⁰⁰ ».

Le tableau qui suit vise à présenter synthétiquement les documents utilisés, les principales connaissances en jeu et les activités mises en œuvre pour l'ensemble de la séquence.

	S1	S2	S3		S4
Nature du document	Les visages des élèves	Un visage de monstre dessiné à la maison / une feuille vierge	4 fonds de visage (2 de filles et 2 de garçons) et des étiquettes représentant des parties de visage	6 têtes de personnages dessinées par le professeur affichées au tableau	2 liasses de portraits féminins et masculins découpées en bandes « I Spy – Niveau 1 »
Fonctions langagières et connaissances en jeu	Désigner les parties d'un visage 8 mots « head, hair, eyes, ears, nose, mouth, tooth, teeth »	Décrire le visage de quelqu'un « it has got ... »	Décrire le visage de quelqu'un « have you got ? »	Décrire le visage de quelqu'un « She/ he has got »	Décrire le visage de quelqu'un « Has she / he got ? »
Type d'activités	Montrer la partie de son visage désignée par son partenaire	Dessiner un monstre d'après les indications données par son partenaire	Recomposer, avec des étiquettes, le visage composé par son partenaire	Deviner quel personnage son partenaire a choisi	Recomposer, avec des bandes, le visage composé par son partenaire
Début	32 min 40	15 min 00	15 min 45	43 min 30	15 min 45
Fin	36 min 30	31 min 10	32 min 05	49 min 40	33 min 50
Durée	03 min 50	16 min 10	16 min 20	6 min 10	18 min 05

L'analyse du tableau ci-dessus montre que, malgré un champ fonctionnel et lexical restreint - ce sont pratiquement les mêmes contenus langagiers qui sont travaillés à travers la mise en œuvre des différents « pairwork » -, PE1 réussit à introduire plusieurs éléments de variété. Ainsi, l'origine et la nature des documents utilisés sont très diverses. De plus, ils nécessitent des manipulations qui couvrent un large spectre de possibilités. Lors de la première activité, l'élève récepteur des informations doit montrer, et même toucher, la partie de son visage désignée par son partenaire. Dans la deuxième, il doit dessiner. Dans la troisième, l'élève questionneur doit, à son tour, agencer de petites étiquettes sur un fond de visage et, dans la dernière, plier des bandes de papiers pré-découpées pour composer un visage à l'identique de

³⁰⁰ « I Spy », niveau 1 (1996), cahier d'activités, p. 43.

celui élaboré par son partenaire. Seule la quatrième activité n'est pas assortie d'une tâche manuelle. En effet, dans ce cas, l'essentiel passe par le langage et repose sur les capacités des élèves à mémoriser et à traiter les informations obtenues.

Par ailleurs, en examinant attentivement les connaissances en jeu, on remarque que, malgré un socle lexical commun, les éléments syntaxiques sont à chaque fois légèrement différents. Ainsi, les structures affirmatives alternent avec les structure interrogatives, suivant fidèlement la façon dont sont agencées les connaissances au fil de la séquence.

Cependant, malgré ces éléments de variété, on note que le « pairwork » mis en œuvre lors de la séance 4 fait clairement écho à celui réalisé en séance 3. Ainsi, les « pairwork » proposés dans les séances 3 et 4 sont construits autour de contenus linguistiques quasi identiques. Les items lexicaux sont les mêmes et les éléments structurels sont très proches puisque, dans les deux cas, les élèves ont à utiliser l'expression verbale « have got » à la forme interrogative. De plus, les tâches à réaliser sont très semblables : il s'agit, à chaque fois, de composer un visage à l'identique de celui élaboré par son partenaire. Suite à ce constat, on peut donc faire l'hypothèse que la mise en activité des élèves sera nettement plus aisée lors de la séance 4 et que les élèves parviendront vraisemblablement à produire plus facilement les énoncés attendus.

Enfin, on remarque un calibrage assez régulier des activités de « pairwork » chez PE1. En effet, on trouve des « pairwork » qui sont soit assez brefs ou, à l'opposé, qui occupent une part non négligeable de la séance puisque, par exemple dans la séance 3, les « pairwork » occupent presque 50% de la totalité du temps (22 minutes en tout sur une séance de 55 minutes 45). L'impression que les « pairwork » occupent une place importante dans la pratique de PE1 est d'autre part renforcée par l'observation des moments, dans la séance, auxquels se déroulent ces activités puisqu'ils occupent, pour la plupart, une place centrale dans cette séance.

2.1.3 - Description du « pairwork » retenu

Le « pairwork » retenu pour l'analyse est celui qui est mis en place lors de la quatrième séance, soit l'avant-dernière séance de la séquence. La raison de ce choix est double. Premièrement, ce « pairwork » met les élèves en position d'utiliser une partie importante des apprentissages visés lors de la séquence. Deuxièmement, il place véritablement les élèves en situation d'échanger afin de résoudre un problème concret. Il se déroule de la minute 15:45 à la minute 33:50, occupant ainsi 18 minutes 05 sur une séance de 58 minutes 30, soit un tiers de la durée totale de cette séance.

Il prend appui sur des documents conçus par les auteurs de la méthode de langue « I Spy »,

niveau un³⁰¹. Les documents se présentent sous la forme de deux petites liasses de dessins. Une des liasses est constituée de quatre portraits féminins, classés de A à D, et l'autre de quatre portraits masculins, classés de 1 à 4.

Légendes fournies par le chercheur	Documents élèves 4 portraits féminins superposés	Légendes fournies par le chercheur	Documents élèves 4 portraits masculins superposés
grey hair ^{302*}		brown hair*	
green eyes*		brown eyes*	
a small nose		a big nose	
a big mouth		a small mouth	

Chacune de ces liasses est prédécoupée en quatre parties correspondant aux cheveux, aux yeux, au nez et à la bouche de chacun des personnages. Le tableau ci-dessus présente les documents accompagnés d'une légende dont les élèves ne disposent pas. Les pointillés qui séparent les parties du visage montrent à quels endroits les documents sont découpés pour former des bandes que les élèves devront plier pour concevoir leur portrait. Au niveau des cheveux et des yeux, est indiquée la couleur suivie du nom de la partie du visage censée être de cette couleur (ex : brown hair – blue eyes). Ces indications ont probablement pour objectif d'éviter à l'enseignant d'avoir à colorier lui-même chaque liasse ou de devoir faire effectuer ce coloriage en classe, ce qui allongerait considérablement la phase préparatoire à l'activité en binômes.

Au sein de la liasse, pour les portraits féminins, comme pour les portraits masculins, les adjectifs de couleurs sont répartis, pour les cheveux, dans l'ordre suivant : black, brown, grey, blond. Pour les yeux, les quatre couleurs qui se succèdent sont quant à elles: blue, brown, green, grey. Aucune trace écrite n'apparaît au niveau du nez et de la bouche, seuls les dessins permettent de distinguer si l'homme ou la femme a un grand nez ou une petite bouche. Pour ces deux parties du visage, la répartition entre les nez et les bouches de petite et de grande tailles suit un ordre systématiquement inverse pour les portraits féminins et les portraits masculins (pour les femmes, sont proposés un gros nez, deux petits nez et un gros nez alors que pour les hommes sont proposés un petit nez, deux gros nez et un petit nez).

³⁰¹ Cahier d'activités, pp. 73 et 74.

³⁰² Les étoiles suivent les expressions qui figurent en toutes lettres sur les documents eux-mêmes. Les autres éléments de la légende ont pour fonction de montrer comment les élèves peuvent distinguer que le personnage a un grand ou un petit nez.

Dans le cas de la situation analysée, il est important de noter que les deux élèves qui travaillent ensemble disposent exactement des mêmes documents. La création de *déficits d'information* repose donc sur l'action de l'élève qui a la responsabilité de confectionner le portrait à faire deviner à son partenaire. Il doit opter pour un personnage masculin ou féminin et lui attribuer lui-même, en choisissant parmi un éventail de possibilités, des caractéristiques physiques. La « finalisation » du portrait est donc confiée à cet élève. Son partenaire, quant à lui, doit lui poser des questions afin de pouvoir reconstituer le portrait qu'il a choisi³⁰³.

On peut alors penser que le comportement attendu d'un binôme d'élèves sera le suivant : l'élève chargé de constituer le portrait et de répondre aux questions de son camarade (désormais élève R : le répondeur) va choisir par exemple la liasse des portraits féminins. Dans cette liasse, il va sélectionner les bandes de papier suivantes : les cheveux gris, les yeux marron, un gros nez et une grande bouche. Son camarade (désormais élève Q : le poseur de questions) va d'abord lui demander si c'est un garçon ou une fille, puis, une fois la liasse identifiée, il posera des questions fermées sur chaque partie du visage jusqu'à ce qu'il puisse déduire des réponses de son camarade, la partie du visage choisie initialement. On peut noter que cette activité évoque des jeux du type « Qui est-ce ? » au cours desquels un des joueurs doit deviner quel personnage son partenaire a choisi. On peut donc penser que ce type de jeu a pu faire l'objet de pratiques sociales vécues par certains élèves et que, par conséquent, la compréhension de la situation en sera facilitée.

2.2- Éléments d'analyse épistémique

Avant d'examiner en détail la façon dont PE1 met concrètement en œuvre l'activité de « pairwork », nous allons procéder à une analyse épistémique de la situation choisie par PE1. Dans le cadre de cette analyse, nous étudierons plus particulièrement les connaissances sous-jacentes et la façon dont les documents sont susceptibles de déterminer la production de ces connaissances par les élèves.

2.2.1 - Les connaissances sous-jacentes

Aucune consigne n'apparaissant sur les documents, il est difficile de définir précisément les contenus linguistiques qui seront véritablement en jeu lors de la mise en œuvre de l'activité. Par conséquent, sont répertoriés, dans le tableau ci-dessous, l'ensemble des contenus linguistiques potentiellement mobilisables par les élèves pour réaliser conjointement un

³⁰³ Dans le guide pédagogique qui accompagne la méthode I Spy, l'activité qui prend appui sur ces documents est prévue pour faire travailler la forme affirmative de « have got ». Dans ce cas, un élève confectionne un portrait qu'il décrit ensuite à son partenaire. L'autre élève ne produit aucune action langagière. Seules ses compétences de compréhension orale sont sollicitées. L'analyse produite ici est donc orientée par la connaissance que le chercheur a de la situation effectivement mise en œuvre dans la classe.

portrait.

Structures	Is it a boy/girl? Yes, it is / No, it isn't Has he got brown hair? ³⁰⁴ Has she got a big mouth? Yes, he/she has / No, he/she hasn't
Lexique	2 ou 4 noms de personnes: boy, man, girl, woman 4 parties du visage : hair, eyes, nose, mouth 6 couleurs : black, blond, grey, blue, green, brown 2 adjectifs de taille: big, small Total: 14

Le premier constat qui peut être fait quand on observe ce tableau, c'est que le nombre d'items lexicaux est très important. Cependant, parmi ces items se trouvent des champs systématiquement travaillés à l'école élémentaire, soit les couleurs et les chiffres. Par conséquent, les items lexicaux qui correspondent aux objectifs d'apprentissage se limitent à quatre parties du visage sur les sept travaillées dans la séquence. L'utilisation des mots « tooth/teeth » et « ears » introduits précédemment n'est effectivement pas nécessaire à réalisation de l'activité.

Du côté des structures, l'activité vise prioritairement la production par les élèves de la forme interrogative de l'expression verbale « have got » à la troisième personne du singulier en relation avec l'emploi pertinent du pronom personnel sujet « he » ou « she ». Cependant, pour pouvoir déterminer, au départ, si le concepteur du portrait a choisi de fabriquer un portrait masculin ou féminin, l'élève Q va devoir utiliser la structure « is it a boy³⁰⁵ ? » pour opérer son premier choix. Quant à la nature des réponses, il est difficile de savoir *a priori* ce que les élèves produiront. Dans des situations de communication authentiques, les réponses se limitent souvent à l'emploi isolé de « yes » ou « no ». Toutefois, il n'est pas rare de constater que la production d'une réponse courte complète, avec reprise du pronom et de l'opérateur (ex : Yes, she has), fasse régulièrement partie des attentes professorales. Il nous faudra donc identifier, lors de l'analyse de la pratique du professeur, quels sont les contenus linguistiques véritablement attendus.

Par ailleurs, il faut rappeler ici que les élèves connaissent l'expression verbale « have got » au moins depuis le début de l'année puisque cette expression avait fait l'objet d'un temps de travail lors de la mise en œuvre de la première séquence. Ces éléments de langue ne sont donc pas nouveaux, ils servent d'appui à l'introduction du lexique du visage et au travail sur la troisième personne du singulier qui est, elle, introduite pour la première fois lors de la

³⁰⁴ Les caractères gras signalent les éléments de langue qui font partie des objectifs d'apprentissage de la séquence.

³⁰⁵ Cette structure faisant partie des éléments de langue travaillés en amont, la mise en œuvre de cette activité sera l'occasion de la réactiver.

séquence observée. Par conséquent, avant d'être placés en situation d'échanges à deux dans la séance 4, les élèves ont bénéficié d'un temps de travail assez conséquent sur la structure elle-même et sur les items lexicaux visés. Hormis certaines phases de travail relativement courtes consacrées à d'autres savoirs, les élèves de PE1 ont entendu ou produit la structure « have got », dans des situations variées, pendant plus de trois heures lorsque le professeur démarre la phase de préparation du « pairwork ». Ainsi, même si la troisième personne du singulier de cette structure n'a été introduite qu'à mi-parcours, le travail sur « has got » a, malgré tout, couvert une période de travail d'environ deux heures trente. Quant au lexique, lui aussi introduit dès la première séance, il fait partie de l'environnement linguistique des élèves depuis un peu plus de trois heures. Ce sont, en fait, les pronoms « he » et « she » qui constituent les éléments les plus nouveaux quand les élèves abordent le « pairwork » observé puisque ces pronoms ont été introduits lors de la séance 3 et qu'ils n'ont fait l'objet que d'un temps de travail préalable d'environ trente minutes. Il faut signaler également que PE1 a consacré une des phases de la séance 3 à un travail de réflexion sur la langue visant à aider les élèves à distinguer les conditions d'emploi de « be » et de « have got ». Par conséquent, on peut estimer que les élèves de PE1 sont relativement bien armés quand ils abordent la phase de réalisation à deux du « pairwork ».

Quoi qu'il en soit, il nous faut cependant souligner que même si les élèves commettent des erreurs de syntaxe, celles-ci ne feront vraisemblablement pas obstacle à la transmission des informations. L'emploi mal maîtrisé de l'article indéfini « a » ou l'omission du mot « got » n'empêchera pas les élèves de mener l'activité à son terme. En revanche, ce jeu d'échanges nécessite la production d'un niveau seuil de correction phonologique de la part de l'élève qui pose les questions, seuil en deçà duquel l'activité proposée ne pourra pas être réalisée avec succès. Certaines confusions de sons peuvent en effet amener les élèves à opérer des choix erronés. Par exemple, une prononciation approximative des phonèmes /i:/ et /eɪ/ pourrait conduire les élèves à confondre les adjectifs « green » et « grey ».

2.2.2 - Le rôle joué par les documents dans la production des connaissances

Dans une situation de « pairwork », les élèves étant directement confrontés aux documents, il est important d'analyser *a priori* la façon dont ceux-ci peuvent déterminer les échanges entre les élèves pendant la réalisation de l'activité elle-même, puis d'examiner s'ils offrent aux élèves la possibilité d'effectuer un retour (plus ou moins) réflexif sur leur action.

a) *Les rétroactions pragmatiques immédiates*

Du point de vue de l'élève Q (celui qui pose les questions)

Un examen attentif de la façon dont les documents contraignent ou non la production des connaissances visées par l'élève Q nous amène à faire deux constats importants.

Tout d'abord, une simulation de la manière dont peut s'organiser le questionnement met en lumière le fait que le nombre d'échanges entre les élèves peut varier considérablement. Ainsi, le nombre de questions à produire par l'élève Q, celui qui cherche à reconstituer le portrait, peut se limiter à cinq s'il trouve, du premier coup, chaque caractéristique physique choisie par son partenaire. Dans ce cas, le déroulement des échanges suivrait le schéma suivant : « Is it a boy ? Yes / no » (question 1). La réponse à cette première question, quelle soit affirmative ou négative, permet d'identifier si le personnage choisi est masculin ou féminin. Les questions suivantes peuvent donc être produites à la suite de cette première réponse : « Has he got black hair ? Yes - Has he got brown eyes ? Yes - Has he got a small nose ? Yes - Has he got a big mouth ? Yes ». Au terme de ces cinq échanges, le portrait peut être reconstitué. En revanche, en cas de réponses négatives répétées, l'élève Q devra poser jusqu'à trois questions pour pouvoir identifier, à coup sur, la couleur des cheveux et des yeux (ex : has he got black hair ? No – Has he got brown hair ? No – Has he got grey hair? No). La dernière question est inutile, l'élève Q peut déduire de ces réponses que le personnage a des cheveux blonds. Toutefois, une seule question suffira pour identifier la taille du nez et celle de la bouche. Par conséquent, dans ce deuxième cas, l'élève Q aura à produire au maximum dix questions en tout, soit le double par rapport au premier cas. On peut donc penser que les élèves chargés des questions auront en moyenne sept ou huit questions à poser. Cependant, ce nombre moyen ne prend pas en compte les problèmes d'intercompréhension que les élèves rencontreront éventuellement et qui ralentiront indubitablement les échanges. Quoi qu'il en soit, le nombre et la nature des énoncés produits par les élèves dépendront de la rapidité avec laquelle ils trouveront le portrait confectionné par leur partenaire.

Se pose ensuite la question de savoir si la résolution du problème posé, soit l'exécution d'un portrait « à l'aveugle » grâce à l'utilisation de réponses à des questions posées, rend *nécessaire* l'utilisation de l'ensemble des contenus linguistiques visés. L'analyse montre que la façon dont les documents sont conçus conduit à une utilisation quasi exclusive de la structure « has he/she got.... ? » qui, du même coup, devient non discriminante en terme de compréhension³⁰⁶. Ainsi, les énoncés produits peuvent se limiter au groupe nominal : le nom

³⁰⁶ L'utilisation systématique de l'expression « has he/she got » donne à l'activité un aspect proche des

des parties du visage associé à une couleur ou à une taille. Seuls suffisent à la transmission des informations des énoncés tronqués du type « brown hair ? » ou « big nose ? ». Sur sa fiche de préparation, le professeur indique que cette activité est au service de l'apprentissage de la forme interrogative de la structure « have got » à la troisième personne du singulier : il ne semble pas, pourtant, que les seules rétroactions offertes par le document contraignent les élèves à l'usage signifiant de la structure « has he/she got », contrairement à ce qui pourrait se passer si cette structure grammaticale était mise en « concurrence » avec une autre³⁰⁷.

Par ailleurs, l'intégration dans les documents de traces écrites au niveau des cheveux et des yeux (cf § 4.1) a pour conséquence de limiter la part de production orale autonome des élèves. En effet, les élèves disposent sur les documents, comme nous l'avons indiqué ci-dessus, des huit mots suivants : « black, brown, grey, blond, hair, blue, green, eyes ». La production de l'élève Q se trouve donc limitée à une simple oralisation de ces mots, ce qui, en terme de compétences orales, n'est pas de même nature que lorsqu'il doit produire les mots lui-même, sans aucune aide. L'intégration des adjectifs de couleur répond, comme nous l'avons signalé précédemment, à un impératif pragmatique, mais cela n'est pas le cas pour les mots « hair » et « eyes » qui, comme pour les deux autres parties du visage, le nez et la bouche, sont associés aux dessins qui les représentent.

En conclusion, si l'élève Q limite ses énoncés à la seule production des éléments de langue imposés par les documents, et si l'on ne prend en compte que les éléments de langue qu'il doit produire sans aucune aide, on constate que les connaissances qu'il doit utiliser se réduisent à l'emploi de quatre mots : nose, mouth, big, small.

Du point de vue de l'élève R (celui qui répond)

Lorsque, d'autre part, l'on examine les connaissances que l'élève R doit mobiliser pour répondre aux questions de son camarade, il est difficile de savoir à l'avance, comme nous

exercices structuraux (pattern drills) largement répandus dans les classes dans les années 70. Cependant, à l'inverse de la façon dont les activités étaient conçues à cette époque, la pratique intensive de cette expression n'est pas le résultat d'un exercice de substitution élaboré uniquement dans ce but, elle repose sur la réalisation d'une tâche concrète qui nécessite la mobilisation d'éléments de langue circonscrits. Il faut d'ailleurs souligner le fait que la pratique ordinaire du jeu « qui est-ce » conduit les partenaires de ce jeu à faire également une utilisation systématique d'énoncés quasi identiques du type : « est-ce qu'il a les cheveux courts ? est-ce qu'il a les yeux bleus ? etc. ».

³⁰⁷ On pourrait imaginer, par exemple, faire jouer les élèves à un jeu de communication spécifié comme suit : chaque élève disposerait d'informations sur trois personnages différents. Sur les documents mis à disposition des élèves serait indiqué ce que les personnages possèdent actuellement et ce qu'ils posséderont dans le futur. En prenant soin de reprendre les mêmes objets pour les situations actuelles et futures mais en variant les personnages référents, les élèves seraient alors contraints d'utiliser à bon escient « has he got a big house ? » ou « will he have a big house ? » pour obtenir les informations nécessaires à la réalisation de l'activité (Rappelons que l'apprentissage de l'expression du futur avec « will » est envisagé dans les programmes définitifs du cycle 3 publiés dans le BO hors série du 29 août 2002 mais qu'il ne figure pas dans les programmes transitoires qui constituent toujours la référence actuelle).

l'avons déjà signalé, si ce dernier va répondre en utilisant des réponses courtes complètes (ex: yes, he has / no, he hasn't) ou simplement les particules affirmative « yes » ou négative « no ». En revanche, on note qu'il devra effectuer des opérations d'association entre le groupe nominal utilisé par l'élève R (ex : « brown hair ») et les dessins qui composent les différentes parties du visage.

Par ailleurs, on remarque que ses compétences de compréhension seront plus ou moins fortement sollicitées en fonction de l'ordre adopté par l'élève Q pour poser ses questions. En effet, si ce dernier suit un ordre établi, par exemple en posant des questions sur les différentes parties du visage en procédant de haut en bas, il pourra rapidement anticiper sur le nom de la partie du visage concerné et se centrer uniquement sur la compréhension de l'adjectif qui lui est associé. Ainsi, si l'élève Q pose trois questions de suite sur les cheveux (ex: has he got black hair? has he got brown hair? has he got grey hair?), la compréhension du mot « hair » devient moins nécessaire. En revanche, si l'élève Q organise son questionnement de façon aléatoire, cela mettra l'élève R en situation de compréhension de l'intégralité du groupe nominal. Par conséquent, il apparaît que le travail de compréhension à effectuer par l'élève R dépendra fortement de la façon dont l'élève Q pratiquera lui-même les connaissances.

De la même manière, les réponses apportées par l'élève R auront également des effets sur la pratique de son partenaire. En effet, par ses réponses, l'élève R oriente l'action de l'élève Q.

Ainsi, en produisant une réponse affirmative, il permet à l'élève Q de stabiliser certains éléments grâce à l'identification d'une des parties du visage. En produisant une réponse négative, il restreint progressivement les possibles et oriente les choix de l'élève Q.

Toutefois, les réponses produites par l'élève R dépendront de sa capacité à comprendre les questions de son camarade et à interpréter correctement les dessins. Ainsi, la taille du nez ou de la bouche peut-être estimée différemment selon les élèves, surtout lorsque ces parties du visage ne sont plus mises en concurrence. Il est moins évident de savoir si la bouche est grande ou petite lorsque la situation ne met pas les élèves en position de comparer les différentes bouches.

Par ailleurs, l'élève R peut produire involontairement des réponses non conformes : par exemple, il peut indiquer que le personnage a les yeux verts (*green*) alors qu'il a les yeux gris (*grey*). L'inadéquation de cette réponse peut s'expliquer de différentes manières : l'élève R a mal compris la question de son camarade (la prononciation était imprécise ou il éprouve lui-même des difficultés de compréhension) ou il a produit une réponse rapide sans prendre le soin de vérifier précisément l'état du portrait qu'il a lui-même constitué³⁰⁸.

³⁰⁸ Il faut noter que dans le cas, par exemple, de la course à 20 (Brousseau, 1998), le fait qu'un des élèves produise un nombre au hasard n'a pas d'incidence « nécessaire » sur l'élaboration d'une stratégie gagnante

Par conséquent, la production de réponses inadéquates peut avoir des effets plus ou moins positifs. Elle peut contraindre l'élève Q à utiliser un nombre plus important de questions mais elle est aussi susceptible d'être à la source de désaccords peu constructifs en terme d'apprentissage et rendre délicate l'analyse comparative *a posteriori* des portraits.

b) Les rétroactions pragmatiques différées

Dans le cas de la situation analysée ici, la co-activité des élèves peut être validée par de simples opérations de comparaison entre le portrait conçu au départ et celui élaboré par l'élève Q à partir des réponses obtenues de l'élève R. Ceci a plusieurs avantages : la circulation de la parole entre les élèves est assez rapide et la validation de l'activité repose sur des éléments visuels facilement repérables. Les informations étant très ciblées, les élèves peuvent également repérer où a pu se glisser une erreur. Cependant, cette comparaison menée *a posteriori* ne permet pas d'identifier précisément la cause de l'écart entre le premier et le deuxième portrait : est-ce l'élève Q qui a mal transmis l'information demandée ou l'élève R qui l'a mal comprise ? La cause de cet écart réside-t-elle dans le fait qu'un des élèves a opéré une association erronée entre la représentation phonique d'un mot et sa représentation iconographique ?

Le problème d'identification des causes des écarts entre les deux documents, passe, semble-t-il, par la mise en place d'un dispositif spécifique tel que, par exemple, l'enregistrement des échanges entre les deux élèves ou la désignation d'un observateur. Quoiqu'il en soit, l'inadéquation du résultat est, dans le cas de la situation observée, très facilement identifiable, mais c'est un observable discutable. En effet, les rétroactions produites par les documents étant différées par rapport à l'action, elles sont difficilement interprétables et sont, de plus, soumises à l'appréciation subjective des deux acteurs.

Pour conclure cette partie de l'analyse, on peut donc noter que les documents sont loin de *nécessiter* l'utilisation des connaissances visées par PE1 et qu'ils offrent peu de possibilités aux élèves d'effectuer un retour précis sur leur action. Enfin, l'inexistence de consignes laisse à penser que leur utilisation nécessitera un travail de définition et de dévolution de la situation important qui aura sans conteste des effets sur le déroulement de l'activité à deux et sur la nature des contenus langagiers mobilisés. Par conséquent, il nous faudra examiner attentivement la manière dont le professeur conduit le travail préparatoire au temps de travail

par son partenaire. En proposant un nombre, l'élève A modifie le milieu mais il a peu d'influence sur la manière dont son partenaire construit la connaissance. En revanche, certains jeux de communication utilisés en mathématiques semblent fonctionner d'une manière parente (en particulier les jeux de construction de figure avec messages d'un émetteur à un récepteur et confrontation finale du modèle de l'émetteur et de la reproduction du récepteur).

à deux.

2.3- Structuration de la phase de travail analysée

Le « pairwork » mis en œuvre dans la séance 4 est précédé de deux activités dont les principaux objectifs sont la correction du travail réalisé à la maison et la mise en place d'outils lexicaux utiles à la réalisation du travail en relation avec le document sonore « Billy and the monster » situé vers la fin de la séance.

Pour la correction du travail réalisé à la maison, le professeur commence par collecter, en tout début de séance, quatre cahiers d'élèves qu'il met de côté avant de passer à l'accueil ritualisé des élèves. A ceci succède un travail, effectué en 3 groupes, dont l'objectif est de réactiver la connaissance des jours de la semaine.

La deuxième activité est, elle, l'occasion pour le professeur de corriger le travail donné à faire à la maison, c'est-à-dire, la production guidée d'un paragraphe auto descriptif. Pour cela, le professeur produit une description d'un des élèves en prenant appui sur son cahier, les autres élèves ayant alors pour tâche de deviner lequel de leurs camarades est décrit par le professeur. Suite à ce premier exemple, trois élèves viennent au tableau effectuer, successivement, le même travail.

L'activité de pair-work prend place après cette deuxième activité. Elle est suivie par trois activités très différentes qui composent l'essentiel de la fin de la séance.

La première est une activité de phonologie centrée sur le repérage de l'intonation dans les questions ouvertes et fermées.

La deuxième est une activité de compréhension orale qui constitue la première phase de travail sur l'histoire « Billy and the monster ».

La dernière partie de la séance est composée de 2 temps, un temps consacré à une pause réflexive sur l'activité de compréhension orale qui vient d'être menée et un temps consacré à la passation des consignes concernant le travail à réaliser à la maison.

Les 18 minutes 05 consacrées à la situation de « pairwork » se répartissent en deux temps bien distincts : un temps de travail collectif de 12 minutes et un temps de travail en binômes de 6 minutes 05.

Synopsis de la phase de travail en binôme		
Temps collectif (12 min)	Scène 1 Début : 15 min 45 TP 1 – 49	Présentation des documents et réactivation des connaissances <i>Les élèves décrivent les parties du visage d'un personnage masculin, puis d'un personnage féminin, en fonction des parties désignées par le professeur.</i>
	Scène 2 Début : 19 min 05 TP 49 – 78	Définition de l'activité – Première démonstration collective <i>Le professeur fait venir Linda, puis Jenny, au tableau pour composer un portrait. Jenny en compose un et répond aux questions que le professeur lui pose afin de pouvoir reconstituer le portrait qu'elle a élaboré.</i>
	Scène 3 Début : 21 min 45 TP 78 - 115	Définition de l'activité – Deuxième démonstration collective <i>Bob et Sarah viennent au tableau effectuer l'activité face à leurs camarades. Bob pose les questions et Sarah y répond.</i>
	Scène 4 Début : 24 min 40 TP 115 - 149	Définition de l'activité – Troisième démonstration collective <i>Julie et Angela viennent au tableau effectuer l'activité face à leurs camarades. Julie pose les questions et Angela y répond.</i>
Temps en binômes (06 min 05)	Scène 5 Début : 27 min 45 TP 149 - 226	Réalisation du travail à deux <i>Les élèves réalisent l'activité à deux. Chaque élève prend tour à tour le rôle de l'élève Q qui pose les questions et celui de l'élève R qui répond aux questions. Le professeur circule dans la classe.</i>
	Fin : 33 min 50	Clôture de l'activité

2.4- Premiers éléments d'analyse

Le découpage chronologique de l'activité met en lumière le fait que le temps dévolu à la préparation de l'activité à deux est nettement supérieur à celui dévolu à la réalisation de l'activité en binômes puisqu'il occupe 66% du temps global de l'activité. Le temps de travail collectif est donc important tant au plan de la durée qui lui est consacrée qu'au plan conceptuel. Interpellée sur la durée de cette phase lors de l'entretien d'auto-analyse, PE1 explique que ce temps lui paraît indispensable au bon déroulement de l'activité à deux.

« Ca fait partie aussi du temps que je consacre, ça peut paraître long, mais après quand les enfants sont en situation, ils y vont parce qu'ils le connaissent parfaitement. En même temps ça permet aussi de réactiver les structures qui ont été utilisées et dont ils vont avoir besoin. [...] on peut tout faire passer en anglais à condition effectivement de prendre le temps de faire, d'intéresser les élèves et je trouve c'est important aussi parce que ça permet de réactiver des choses, de remettre en mémoire des structures et je crois qu'en même temps ça oblige les élèves à peut-être déjà anticiper ce qu'on va leur demander. [...] Quelque part ils rentrent déjà dans l'activité parce que, à chaque fois, qu'on ... , je leur ai posé la question parfois, mais, c'est vrai qu'ils me disent à chaque fois que je leur présente un support nouveau déjà ils savent que ça va être pour eux à un moment donné et déjà ils anticipent, ils se posent des questions, qu'est-ce qu'elle va bien pouvoir nous demander, qu'est-ce qu'elle va vouloir qu'on fasse etc., et je crois que ça aussi c'est apprendre une langue vivante, parce que <... ?>

il faut savoir anticiper, il faut savoir prévoir.³⁰⁹

Ce temps collectif est organisé en quatre scènes consacrées respectivement à la présentation des supports et à la mise en œuvre de trois démonstrations collectives successives qui visent à réactiver le matériau linguistique nécessaire à la réalisation de l'activité et à illustrer la façon dont doivent se dérouler les échanges entre les deux élèves partenaires. Ces démonstrations, qui s'inscrivent dans les techniques ostensives utilisées par PE1, sont des sortes de duos théâtralisés au cours desquels des binômes jouent le jeu auquel l'ensemble des élèves de la classe devra jouer ensuite. Pour commencer, PE1 se met elle-même en scène avec une élève. A cette occasion, elle occupe le rôle de l'élève Q et produit devant la classe une série de huit questions. Pendant cette première mise en scène, le professeur *donne ainsi à voir* les contenus linguistiques à produire et une façon d'organiser le questionnement. Une fois le portrait constitué, elle le positionne à côté de celui composé par Jenny afin que les élèves puissent les comparer et conclut rapidement en disant « that's good ». Elle désigne ensuite deux élèves qui viennent au tableau pour effectuer la deuxième démonstration. Il faut noter que parmi les élèves désignés figure Bob qui fait partie des élèves dont nous avons enregistré la production pendant la phase de travail à deux. Bob, associé à Sarah, joue le rôle de l'élève qui doit trouver le portrait composé par sa partenaire. A cette fin, il produit à son tour sept questions. On remarque que, bien que considéré comme excellent en anglais, Bob éprouve des difficultés à produire ses premières questions et qu'il a du mal à différencier les adjectifs de couleur « green » et « grey » (cf. TP 101-105, ci-dessous). La dernière démonstration assurée par Angela et Julie, qui pose à son tour six questions, clôt le temps de travail collectif.

Selon nous, il apparaît donc que les démonstrations collectives jouent, grâce à leur pluri-fonctionnalité, un rôle déterminant. Elles servent à diffuser le matériau linguistique, à illustrer le déroulement des interactions et à exhiber le but de l'activité. Elles ont donc une puissante valeur ostensive, ce qui permet aux élèves de s'approprier le milieu agencé pour eux par le professeur et d'identifier sans ambiguïté le travail attendu.

En revanche, il faut noter que le temps dédié au travail à deux est relativement court. Il se déroule de la minute 27:45 à la minute 33:50, soit sur une durée totale de 6 minutes 05. Au cours de cette scène, chaque élève R a la responsabilité de composer un portrait et de guider le questionnement de son partenaire afin qu'il soit capable de reconstituer le portrait élaboré au départ. Il faut signaler que cette scène n'est suivie d'aucune reprise collective, d'aucun bilan du travail accompli.

³⁰⁹ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 119 à 125, p. 111.

2.5- Analyse d'épisodes pertinents

L'analyse de la pratique effective se centre sur trois séries d'épisodes. Le premier épisode a pour objectif d'illustrer la façon dont PE1 conduit les démonstrations collectives et de mettre en évidence les effets potentiels de ces démonstrations sur la manière dont les élèves réalisent l'activité à deux. Les deux autres, quant à eux, permettent d'examiner la pratique de deux binômes d'élèves lors de la réalisation de l'activité à deux.

2.5.1 - En collectif : « Bob ! She is ready »

Cet épisode correspond à la mise en œuvre de la deuxième démonstration collective. Il démarre alors que les élèves désignés par le professeur, Sarah et Bob, ont rejoint les places qui leur reviennent pour conduire cette deuxième démonstration et juste après que Sarah ait composé un portrait à partir de ceux affichés au tableau. Sarah se tient donc debout à côté du tableau alors que Bob est assis au bureau face au groupe classe, le dos au tableau.

82.	PE1	Bob! She is ready (<i>Elle se rapproche de Bob puis vient se replacer entre les 2 élèves</i>)
83.	Bob	Er + He has got
84.	PE1	No (<i>Elle circule derrière Bob se place à sa droite puis dresse les 2 avant-bras doigts pointés vers le haut</i>)
85.	Elèves	Has he got
86.	PE1	<... ?> Oh first of all you want to know if it's a boy or a girl ok? (<i>Elle prend les 2 portraits placés sur son bureau et les montre à Bob qui est assis lui-même au bureau</i>) So is it? (<i>Elle accompagne ces 2 mots d'un geste de chaque main</i>)
87.	Bob	Is it a boy?
88.	PE1	Is it a boy? (<i>Elle regarde Sarah</i>)
89.	Sarah	No
90.	PE1	No + So now you can go (<i>Elle touche Bob à l'épaule</i>)
91.	Bob	She has
92.	PE1	Has she (<i>Elle claque 2 fois des doigts</i>) It's a question (<i>Elle dessine un point d'interrogation avec le doigt 2 fois de suite</i>) Has she ?
93.	Bob	Has has she +
94.	PE1	Got (<i>Elle a les yeux rivés sur Bob</i>)
95.	Bob	Has she got er blond hair?
96.	Sarah	Yes (<i>Le professeur regarde Sarah puis elle vérifie ce que Bob fait. Elle lève la tête et regarde en souriant le reste du groupe classe</i>)
97.	Bob	Has she got er (<i>Le professeur prend une liasse de portraits à la main s'appêtant à les distribuer</i>) green eyes?
98.	Sarah	No (<i>Le professeur tourne le regard vers Bob</i>)
99.	Bob	Has she got er (<i>Le professeur se tient debout devant le groupe classe elle tourne la tête vers Bob quand il marque une hésitation</i>) brown eyes?
100.	Sarah	No (<i>Elle s'approche de Sarah pour vérifier la validité de sa réponse</i>)
101.	Bob	Has she got er brown green
102.	PE1	Grey (<i>Elle revient se placer devant le groupe classe à droite de son bureau</i>)
103.	Bob	Grey
104.	PE1	You want to say grey or green? (<i>Elle se penche vers Bob</i>)
105.	Bob	Grey (<i>Le professeur hoche la tête</i>)

106.	Sarah	No
107.	Bob	Er (<i>Le professeur se rapproche à nouveau de Bob et se penche par dessus son épaule</i>)
108.	PE1	Has (<i>Elle revient se placer devant le groupe classe à droite de son bureau</i>)
109.	Bob	Has she got a big nose?
110.	Sarah	Yes (<i>Le professeur tourne le regard vers Sarah qui se tient toute droite devant le tableau à côté des portraits</i>)
111.	Bob	Has she got a small mouth?
112.	Sarah	No (<i>Le professeur se penche vers le portrait affiché au tableau</i>)
113.	PE1	OK so check (<i>Le professeur se penche vers Bob puis fait un geste du bras en direction de Sarah</i>) ++ Show her (<i>Le professeur saisit Bob à l'épaule alors qu'il se redresse sur sa chaise tourné vers le tableau</i>) ouh ouh! Stand up (<i>Elle lève la paume de la main 2 fois vers le haut</i>) and look! (<i>Le professeur touche le portrait affiché au tableau</i>) Oupsie! (<i>Elle regarde ce que Bob vient de faire tomber en se levant</i>) Leave it leave it there leave it there! (<i>Bob remet le classeur sur le bureau</i>) ? Look is that ok? (<i>Le professeur positionne le portrait confectionné par Bob à côté de celui affiché au tableau</i>)
114.	Es	Yes

Cet épisode permet de rendre compte du travail effectué par PE1 et, plus particulièrement, de la façon dont elle gère ses interactions³¹⁰ avec les deux élèves démonstrateurs tout en maintenant l'attention des autres élèves. Ainsi, on note qu'elle effectue des allers-retours entre Sarah et Bob afin de s'assurer qu'ils effectuent correctement le travail attendu. Elle se place tour à tour entre Sarah et Bob (TP 82), puis près de Sarah (TP 100) et, plus régulièrement, juste à côté de Bob (TP 84, 104 et 107) à qui revient la tâche la plus difficile, celle de poser les questions à sa partenaire³¹¹. Lorsque PE1 ne se déplace pas vers les élèves démonstrateurs, ses regards prennent le relais. On assiste à un véritable ballet, PE1 tournant les yeux successivement vers Bob et Sarah pour leur signifier que c'est à eux de produire un énoncé ou pour vérifier la cohérence de leurs actions langagières ou non langagières avec l'état du document utilisé (TP 88, 94, 96, 98, 99 et 100).

Par ailleurs, PE1 prend soin de ne pas négliger les autres élèves de la classe. Ainsi, elle se tourne régulièrement vers eux (TP 96, 99, 102 et 108) afin de contrôler qu'ils sont tous attentifs à la scène qui se déroule devant eux dans la mesure où ils devront, ensuite, la jouer eux-mêmes. Il est donc essentiel que les élèves tirent profit de ces démonstrations collectives qui doivent leur permettre d'anticiper les actions langagières et non langagières qu'ils auront à produire pendant le travail à deux.

Cet épisode permet également de connaître quels sont, parmi les contenus linguistiques sous-jacents, ceux réellement attendus par le professeur. Ainsi, elle n'exige à aucun moment la

³¹⁰ Cf. la notion de trilogie sur laquelle nous revenons dans l'analyse comparative de l'action conjointe des professeurs et de leurs élèves, pp. 569

³¹¹ La façon dont PE1 se déplace lors de cette étape du travail pourrait nourrir un travail fort intéressant d'analyse des techniques proxémiques produites par ce professeur. Sur ce type d'analyse, voir entre autres, les travaux de Forest (2006).

production de réponses courtes complètes, du type «Yes, she has ». Elle laisse Sarah répondre par « yes » ou « no » sans intervenir (TP 89, 96, 98, 100, 106, 110 et 112). Par conséquent, à l'issue de cette phase collective, l'élève R sait que les réponses qu'il doit fournir se limitent à l'emploi approprié de « yes » ou « no ». Ce sont, par conséquent, les compétences de compréhension orale qui sont prioritairement visées dans le travail de l'élève R. En revanche, les interventions du professeur auprès de Bob révèlent que la production de questions complètes et correctes fait partie de ses attentes épistémiques. Ainsi, même si la production de questions complètes par l'élève Q n'est pas, comme nous l'avons montré, *contrainte par le milieu*, elle fait indubitablement partie des attentes fortes de PE1. Ceci nous amène donc à constater que l'objectif poursuivi par PE1, à travers la mise en place de cette situation de « pairwork », ne se limite pas à donner aux élèves l'occasion d'exercer leurs capacités à échanger oralement mais qu'elle vise également l'acquisition de structures bien identifiées.

Par ailleurs, la façon dont PE1 clôt cette démonstration collective met en évidence le peu d'importance accordée à la phase de validation. Ainsi, à l'issue de cette démonstration, PE1 positionne le portrait confectionné par Bob à côté de celui composé par Sarah (TP 113) et vérifie par un rapide « is that ok ? » que le deuxième portrait est bien conforme au premier. Cette vérification semble d'ailleurs superflue car, vu la façon dont PE1 a mené le travail collectif, les deux portraits ne peuvent être qu'identiques. En effet, en intervenant à chaque fois qu'un énoncé est erroné au niveau syntaxique ou phonologique, PE1 s'assure que la qualité de l'énoncé produit ne fera pas obstacle à la transmission du message. De plus, elle vérifie régulièrement la validité des réponses de Sarah. De ce fait, la phase de validation paraît purement formelle ; elle n'est pas envisagée comme pouvant participer, *a posteriori*, aux apprentissages visés. Par conséquent, on peut penser que les rétroactions pragmatiques différées présentes potentiellement dans la situation seront peu ou pas exploitées lors du travail à deux.

Si l'on examine maintenant la façon dont Bob pratique les connaissances visées, on remarque tout d'abord qu'il est loin de produire facilement la forme interrogative de l'expression « has got ». Ainsi, il produit par deux fois la forme affirmative (TP 83 et 91), puis échoue à utiliser la forme interrogative complète (TP 93) malgré l'aide de ses camarades (TP 85) et les interventions de PE1 (TP 92 et 94). On note, à l'occasion, que PE1 a recours à des gestes dont les élèves sont familiers pour faire produire cette forme interrogative ; elle dresse les avant-bras vers le haut (TP 84), claque deux fois des doigts et dessine en l'air un point d'interrogation deux fois de suite (TP 92). Grâce à ces différentes aides, Bob parvient enfin à formuler sans hésitation le début de l'énoncé « has she got » (TP 95) qu'il utilise ensuite sans

commettre la moindre erreur (TP 97, 99, 101, 109 et 111). On observe d'ailleurs qu'après ce départ un peu difficile, il mène son questionnement avec une remarquable efficacité. Bob ne pose aucune question superflue, il déduit des réponses de sa partenaire les informations dont il a besoin. Ainsi, il ne demande pas si le personnage a les yeux bleus ni si elle a une grande bouche, les réponses négatives de Sarah lui permettant d'effectuer les choix adéquats. Grâce à cette stratégie, il enchaîne les questions assez rapidement et ne pose au total que sept questions, soit un total qui correspond à la moyenne que nous avons envisagée dans l'analyse épistémique. Seule une difficulté semble perdurer de son côté : la distinction à opérer entre la prononciation des adjectifs « green » et « grey » qu'il ne parvient à effectuer que grâce à l'intervention du professeur (TP 104). Bob faisant partie des élèves que nous avons observés, il sera donc intéressant d'examiner s'il effectue cette distinction plus naturellement lors de la réalisation de l'activité à deux.

Les deux binômes d'élèves observés sont composés, d'une part, d'Agatha et de Caroline et, de l'autre, de Bob et Lucy. Sur les 18 élèves anglicistes de la classe, ces quatre élèves sont parmi les meilleurs élèves de la classe³¹². Ainsi, à l'évaluation de fin séquence les notes obtenues par les trois filles se répartissent comme suit : 18,89 pour Caroline, soit la seconde meilleure note de la classe, 17,98 pour Lucy et 17,62 pour Agatha. Pour ce qui est de Bob, qui a obtenu 20, il est considéré par PE1 comme « un gamin qui est hyper performant partout !³¹³ ». Par ailleurs, il nous faut faire remarquer que, comme le souligne PE1, que Lucy est une élève qui prend volontiers la parole, ce qui est déterminant dans le cas de l'activité analysée³¹⁴.

2.5.2 - *En binôme : « He has got a brown eyes »*

Les épisodes sélectionnés ici permettent d'illustrer la façon dont Bob et Lucy organisent leur questionnement et pratiquent les connaissances visées.

Le premier épisode met en évidence la facilité avec laquelle Bob réalise l'activité même si on note qu'il rencontre toujours des difficultés au niveau de la prononciation des adjectifs « green » et « grey ».

³¹² La moyenne des notes des 14 élèves qui ont participé à l'évaluation, 4 étant absents pour cause de grippe, est de 16,3 avec un écart type de 1,8. Cette moyenne montre, à l'évidence, que l'ensemble des élèves de cette classe a obtenu de très bons résultats. Ceci est encore plus net quand on compare les résultats des élèves de PE1 à ceux de PE2, le 2^{ème} professeur des écoles observé. En effet, les élèves de PE2 ont obtenu à l'évaluation portant sur les mêmes compétences une moyenne de 13,4, significativement inférieure à la moyenne des élèves de PE1.

³¹³ Cf. annexes, entretien post séquence, TP 513, p. 98.

³¹⁴ Dans l'entretien post séquence, PE1 déclare à propos de Lucy : « Bon, alors, Lucy, ça va, bon, elle fait des... c'est pareil il faut du temps pour que ça s'installe mais elle ose, elle ose parler, elle... heu... », entretien post séquence, TP 503, p. 98.

6.	Bob	Is it a boy?
7.	Lucy	No
8.	Freddy ³¹⁵	Brown, brown hair?
9.	Bob	Has she got + [grai] hair?
10.	Lucy	No
11.	Bob	Has she got blond hair?
12.	Lucy	Yes++
13.	Bob	Has she got blue eyes?
14.	Lucy	No +++
15.	Bob	Has she got brown eyes?
16.	Lucy	No
17.	Bob	Has she got [grai] eyes?
18.	Lucy	No (on entend des petits rires de satisfaction)
19.	Bob	Has she got a big nose?
20.	Lucy	Yes
21.	Bob	Has she got a big mouth ?
22.	Lucy	Yes +++ Bon+ alors+++ (plusieurs secondes s'écoulent)

Comme le montre l'épisode ci-dessus, Bob ne commet aucune erreur de syntaxe, il utilise la forme interrogative sans problème. Il effectue l'activité en enchaînant rapidement les huit questions qu'il pose à sa partenaire. En revanche, il produit deux fois un des deux adjectifs « grey » ou « green » (TP 9 et 17), sans qu'il soit possible de déterminer, à coup sûr, celui qu'il veut réellement utiliser. Cependant, sa partenaire ne lui fait aucune remarque ; elle répond à ses questions sans sourciller (TP 10 et 18), alors que la réponse à la question sur les yeux ne va pas de soi. En effet, la prononciation approximative de Bob lorsqu'il pose la question sur la couleur des cheveux (TP 9) ne fait pas obstacle à une réponse cohérente par rapport au portrait à réaliser : l'adjectif « grey » n'est pas dans le cas des cheveux en concurrence avec l'adjectif « green ». A l'inverse, cette prononciation floue constitue un véritable obstacle à l'identification de la couleur des yeux. La question de Bob (TP 17) porte-t-elle sur la couleur grise ou sur la couleur verte ? Il est impossible *a priori* de le déterminer. Malgré tout, Lucy ne se pose pas la question, elle répond négativement (TP 18), semblant tirer une certaine satisfaction du fait que Bob, qui occupe sans conteste le statut de meilleur élève dans la classe, ne parvient pas à trouver immédiatement la couleur de cette partie du visage. Cet incident met en évidence le fait que des élèves peuvent parfaitement s'accorder sur l'emploi inadéquat d'une connaissance.

De plus, le fait que Bob et Lucy ne prennent pas la peine de comparer leurs deux portraits *in fine* ne leur permet pas d'identifier l'erreur éventuelle. Par conséquent, on observe que cette activité n'a pas conduit Bob à surmonter ce qui était, pour lui, la seule difficulté liée à la

³¹⁵ Fr, pour Freddy, est assis à côté de Bob et Lucy, ce qui explique pourquoi on entend certaines de ses productions, notamment, au début de l'activité.

production des connaissances visées.

Le second épisode démarre juste après le premier, au moment où c'est au tour de Lucy de poser des questions à Bob afin de reconstituer le portrait qu'il a composé. Il permet de mettre en évidence, entre autre, la façon dont Bob prend en charge le rôle de l'élève répondeur.

23.	Lucy	Euh + Has she +++ I am a boy?
24.	Bob	Yes ++ Bon+ben + c'est pas celui là
25.	Lucy	Comment on dit déjà ?
26.	Bob	Hair + hair+
27.	Lucy	Oui+ mais+ non la phrase
28.	Bob	Has he pour un gars+ has she got pour une fille
29.	Lucy	Has he got a++ a grey, grey hair?+++ He has got +++ green hair, eyes, a green eyes?
30.	Bob	No
31.	Lucy	He has got a brown eyes?
32.	Bob	No+++
33.	Lucy	He has got a blue eyes? ++
34.	Bob	No
35.	Lucy	He has got a brown eyes?
36.	Bob	No
37.	Lucy	J'ai tout fait, hein!
38.	Bob	[Gray] ++
39.	Lucy	He has got a grey, grey eye?
40.	Bob	No
41.	Lucy	He has got a big/
42.	PE1	No+ has he got
43.	Lucy	Has he has got a big nose? +++
44.	Bob	No
45.	Lucy	He has got a big mouth?
46.	Bob	No+++
47.	Lucy	Finish! +++

L'analyse des tours de parole ci-dessus montre que Lucy passe de l'incapacité complète à produire l'énoncé attendu (TP 25) à un énoncé quasi parfait (TP 43). De plus, on note qu'elle ne se contente pas de produire des énoncés réduits à l'emploi du groupe nominal puisque quand Bob répond à son interrogation un peu floue (TP 25) en lui indiquant le mot « hair », elle revient à la charge et lui demande explicitement comment se dit « la phrase » (TP 27). Cependant, malgré les indications de son partenaire (TP 28), elle ne parvient jamais à produire correctement cette forme interrogative. Elle ne la reproduit, en fait, qu'une fois, au début du tour de parole 29, reprenant, ensuite, systématiquement la forme affirmative même après l'intervention du professeur (TP 42 et 43). Quant à son emploi correct de l'article indéfini dans les tours de parole 43 et 45, il est très relatif car l'analyse de ses interventions révèle qu'elle l'utilise de façon systématique et ce même avec des noms au pluriel (TP 29, 31, 33, 35) ainsi qu'avec le mot « hair » qui est indénombrable en anglais.

Ces constats permettent de mettre en évidence le fait que Bob ne rétroagit jamais aux énoncés erronés de sa partenaire alors que sa maîtrise de la forme interrogative et de l'emploi du déterminant lui permettrait de faire. De plus, il ne fait aucun commentaire (TP 36) quand Lucy lui demande pour la deuxième fois si le personnage a les yeux marron (TP 31-32 et 35-36). Bob ne prend donc pas en charge la correction syntaxique et pragmatique des énoncés de sa partenaire. Il n'intervient que lorsqu'elle le sollicite en français (TP 25-26, 27-28, 37-38). Il semble, comme Lucy, davantage investi dans la réalisation de la tâche elle-même que dans la pratique des connaissances. Ainsi, il intervient très vite pour préciser à Lucy (TP 24) quel portrait elle doit écartier au départ, ne souhaitant apparemment pas perdre trop de temps sur ce choix initial. De la même manière, l'intervention de Lucy en français (TP 37) et la façon dont elle clôt cette partie de l'activité (TP 47) semblent indiquer qu'elle est plus préoccupée par la finalisation de la tâche. Son « finish ! » retentit comme le signal de la fin d'une course.

Enfin, cet épisode nous donne l'occasion de voir la place qu'occupe la langue française dans les échanges entre ces deux élèves. Comme nous l'avons déjà signalé, l'utilisation exclusive de la langue étrangère fait partie des attentes fortes de PE1. Malgré cela, on constate que les élèves dérogent à cette règle quand ils sont placés en situation de binômes. Toutefois, la nature des énoncés produits en langue française mérite d'être examinée avec soin. Ainsi, on observe que sur les cinq énoncés produits intégralement (TP 25, 27 et 37) ou partiellement en langue française (TP 24 et 28), trois sont en lien direct avec les connaissances visées (TP 25, 27 et 28) et paraissent même indispensables au bon déroulement de l'activité. En effet, sans l'aide de Bob, Lucy resterait dans l'incapacité à produire l'expression verbale attendue. Quant aux deux autres énoncés (TP 24 et 37), ils ne portent pas sur les connaissances visées mais sont malgré tout en relation directe avec l'activité. Ces constats nous ramènent donc à un des débats fondamentaux de la didactique des langues étrangères, soit à la question des manières les plus efficaces d'apprendre une langue étrangère qui, comme nous l'avons expliqué dans la première partie de notre travail (cf. citation de Castellotti, p. 33), opposent les tenants d'une acquisition au moyen d'un processus inconscient à ceux qui pensent, au contraire que la réflexion consciente favorise les apprentissages.

Il semble que, grâce à des travaux de recherche relativement récents³¹⁶ qui montrent que la langue française peut jouer un rôle central sur les acquisitions langagières des élèves, son utilisation contrôlée soit désormais reconnue. Toutefois, comme nous l'avons vu précédemment, la présence ou l'absence de la langue française est largement dépendante des choix didactiques opérés par les enseignants.

³¹⁶ Cf. Castellotti (2001), Cuq (2000), Giacobbe (1990) et Simon (1992).

2.5.3 - *En binôme : « Dis he has »*

Les derniers épisodes permettent d'analyser la façon dont Caroline et Agatha organisent leur questionnement et la manière dont elles utilisent les connaissances visées.

Le premier épisode est intéressant car il permet de constater que, bien que Caroline soit une des meilleures élèves de la classe, elle éprouve malgré tout quelques difficultés à produire son questionnement.

4.	Caroline	C'est bon? + It is a girl? +++ It is a girl?
5.	Agatha	Yes
6.	Caroline	Has she has got er... black hair?
7.	Agatha	Has she got
8.	Caroline	Has she has got c'est ça?
9.	Agatha	Has she got!
10.	Caroline	Ah oui has she got black hair?
11.	Agatha	No
12.	Caroline	He has she er...has she got blue eyes?
13.	Agatha	Yes
14.	Caroline	Has she got big nose?
15.	Agatha	Yes. + Yes. +++ En fait j'ai pas tourné les autres

L'analyse des questions posées par Caroline montre qu'elle n'a pas stabilisé la forme interrogative de l'expression « is it ...? » (TP 4) et qu'il lui faut un certain temps avant de produire spontanément l'expression « has she got ». Elle tâtonne (TP 6), demande une confirmation à sa partenaire (TP 8) et hésite encore une fois (TP 12) alors qu'elle semble avoir intégré, juste avant, la forme à utiliser « ah, oui » (TP 10). A l'occasion des premières interactions entre ces deux élèves, on observe que Agatha occupe ici une position haute par rapport à Caroline ; c'est elle qui indique à deux reprises la forme correcte (TP 7 et 9) non sans montrer un certain agacement devant les hésitations de sa partenaire. Pourtant, quand c'est à son tour de poser les questions, elle rencontre elle-même des difficultés à produire d'emblée la forme requise (TP 33, 39, 47). Ce constat semble donc confirmer le fait que la production opératoire d'un énoncé est nettement plus difficile à acquérir que la compréhension de sa signification, voire de son fonctionnement syntaxique.

33.	Agatha	Has she er...has he got er.. black hair?
34.	Caroline	Er... no ++ Tu triches
35.	Agatha	Non.
36.	Caroline	Ben, tu fais que de faire ça!
37.	Agatha	Non, il faut que je trouve, hein!
38.	Caroline	Bon, ben, fais-le maintenant!
39.	Agatha	Ben, c'est bon, j'ai fini. ++ She, has she, has he got black hair?
40.	Caroline	No! + Tu me l'as déjà posée tout à l'heure, hein, la question, là !
41.	Agatha	Grey hair? +
42.	Caroline	Dis he has.

43.	Agatha	Pff... Has he got grey hair?
44.	Caroline	Yes. +
45.	Agatha	Blue eyes?
46.	Caroline	No. +
47.	Agatha	He has, has he got brown eyes [eiz]?
48.	Caroline	Yes. ++
49.	PE1	Finished? Ok. I think we're going...
50.	Agatha	Has he got sm..., big nose?
51.	Caroline	Yes.
52.	Agatha	Has he got small er... big mouth?
53.	Caroline	Yes. <..... ?>

On assiste d'ailleurs lors des interactions suivantes entre Agatha et Caroline à un basculement instructif. Alors que Agatha, concepteur du premier portrait, était le garant des savoirs en jeu (TP 7 et 9), c'est Caroline qui s'empare de cette fonction (TP 42) quand c'est à son tour de répondre aux questions d'Agatha. C'est alors elle qui détient les informations que sa partenaire doit découvrir et qui devient le tuteur d'Agatha. Par conséquent, forte de cette position, elle exige de sa partenaire que celle-ci produise une question complète « Dis he has ». Au détour de son intervention, on note qu'elle ne propose pas la forme interrogative de l'expression « has got », mais qu'elle se cantonne à l'utilisation du pronom personnel suivi de l'opérateur « has », ce qui semble indiquer une maîtrise encore incertaine de la forme interrogative. Malgré cette rétroaction particulièrement constructive, on constate que les rétroactions produites par Caroline sont instables car elle accepte de répondre juste après à la question tronquée de sa partenaire (TP 45-46). Ceci nous amène donc à faire l'hypothèse qu'il est très difficile pour un élève, quel que soit son statut, d'occuper une position parente de celle que pourrait avoir le professeur. De plus, on peut également penser que, comme dans le cas de Bob et Lucy, ces deux élèves veulent prioritairement arriver au terme de l'activité. D'ailleurs, elles continuent à interagir (TP 50-53) alors que PE1 vient d'indiquer qu'elle souhaite passer à une autre activité « I think we're going... » (TP 49).

D'autre part, on observe que ces deux élèves n'ont pas non plus intégré complètement le fonctionnement du déterminant « a ». Ainsi, même si elles ne l'emploient ni avec des mots pluriels, ni avec le mot « hair », on peut mettre en doute leur maîtrise de l'utilisation de ce déterminant car, en fait, elles ne le produisent jamais (TP 14, 50 et 52).

La façon dont elles organisent leur questionnement mérite aussi d'être examinée attentivement. En effet, Caroline n'ayant posé qu'une question sur la couleur des cheveux, à laquelle elle a obtenu une réponse négative (TP 10 et 11), il lui a été impossible de déterminer à coup sûr, sauf si elle a utilisé une stratégie détournée, la couleur de cette partie du visage. Pourtant, ceci n'embarrasse aucunement ces deux élèves qui poursuivent le travail et le

valident à toute vitesse : « en fait, j'ai pas tourné les autres » (TP 15). En revanche, Caroline ne manque pas de faire remarquer à Lucy qu'elle a posé deux fois la même question (TP 33-34, 39-40). Ceci montre une nouvelle fois que la production de rétroactions immédiates est très inconsistante. Quant aux rétroactions pragmatiques contenues en puissance dans les documents, on observe qu'elles sont très largement sous-exploitées puisque les élèves n'effectuent aucun travail de comparaison entre les deux portraits à l'issue de l'activité. Enfin, on constate que le français occupe une place relativement importante dans les échanges entre ces deux élèves et ce, notamment, au moment où elles inversent leur rôle (TP 16 à 19).

16.	Caroline	J'espère qu'on va les garder!
17.	Agatha	Autrement, je m'en fais un.
18.	Caroline	Moi aussi.
19.	Agatha	En fait, tu vois, tu prends une feuille de papier et là, t'agrapes, puis après, bon, tu fais... Allez, à toi ! +++

L'intérêt que Caroline et Agatha portent aux documents eux-mêmes les amène à s'éloigner des enjeux véritables de l'activité. De la même manière, la compétition qui s'installe entre elles a pour effet de les conduire à produire plusieurs énoncés en français qui n'ont, une nouvelle fois, aucun lien avec les connaissances visées (TP 35-38 ci-dessus et TP 54-56).

54.	Agatha	N'importe quoi ! Pas du tout. C'est exactement ce que tu m'as dit ! J'ai pas triché. ++ Ben, ouais, mais j'ai pas triché.
55.	Caroline	Ben, moi non plus.
56.	Agatha	J'ai eu deux faites. + Je t'ai pas dit que t'avais triché. + Non, non, surtout pas.

Ceci confirme donc le fait que l'analyse de la nature des échanges produits en langue française constitue un enjeu fort qui devrait permettre d'éclairer à quelles conditions son utilisation peut s'avérer fructueuse pour les apprentissages en cours.

2.6- Le travail du professeur et l'activité conjointe professeur-élèves

2.6.1 - La définition de la situation

La mise en œuvre de trois démonstrations collectives successives permettent à PE1 de définir précisément la situation et, conjointement, de réduire sa prise de parole. Ainsi, lors du temps de travail collectif, PE1 prend prioritairement appui sur des techniques de démonstration pour présenter le milieu matériel et dévoluer l'ensemble des objets aux élèves. De ce fait, ses consignes sont nettement plus courtes que celles qu'elle utilise généralement pour mettre en

place une activité nouvelle.

Parmi les techniques ostensives utilisées par PE1, les *gestes de pointage* méritent d'être examinés attentivement car, grâce à leur fonction de guidage du regard des élèves, ils représentent un des outils importants de monstration. Dans notre analyse des gestes de pointage, nous avons choisi de nous limiter aux gestes les plus marqués et, par conséquent, de ne pas inclure les mouvements opérés par le regard même si ceux-ci peuvent parfois servir à attirer l'attention des élèves, comme nous l'avons montré précédemment. Par ailleurs, notre analyse ayant pour objectif d'étudier quel effet a la phase de travail collectif sur la pratique des connaissances par les élèves, seuls sont retenus les gestes de pointage qui servent à attirer l'attention des élèves sur les documents eux-mêmes ou sur certains éléments de langue.

L'analyse des gestes de pointage permet de mettre en relief les objets qui sont au centre des préoccupations de PE1. Cette dernière n'exécute pas moins de vingt gestes de pointage, soit un geste toutes les dix secondes, en direction des documents lors de la phase consacrée à leur présentation. Le début de la phase de travail permet d'illustrer la place occupée par ces gestes ainsi que par toutes les actions langagières et non langagières visant à focaliser l'attention des élèves sur les documents.

1.	PE1	(15:45) Now look here ³¹⁷ + Lucy Camilla look (Le professeur affiche au tableau 2 portraits dessinés celui d'un homme et celui d'une femme Les 2 portraits sont découpés en bandes Ces portraits sont des versions agrandies de ceux que les élèves auront pour réaliser l'activité à deux) Ok ++ Ok look! This is a man or a boy ok? And this is a woman or a girl ok? A man a woman (Le professeur pointe tour à tour le portrait de l'homme puis celui de la femme) Now look! This man here he has black hair yes? Le professeur désigne du doigt les cheveux de l'homme He has he has (Le professeur désigne la bande de papier correspondant aux yeux du personnage)
2.	Elèves	Black <...?>
3.	PE1	No look! Blue eyes He has a ... (Le professeur désigne la bande de papier correspondant au nez du personnage)
4.	Elèves	big nose
5.	PE1	Well look + A big nose a (Le professeur soulève la bande correspondant au nez et montre le nez de dessous qui est plus gros)
6.	Elèves	Small nose
7.	PE1	He has
8.	Elèves	A
9.	PE1	A big mouth (le professeur montre la grande bouche sur la bande du dessous) a...
10.	Elèves	Small mouth (Le professeur montre une petite bouche sur une des bandes du portrait)
11.	PE1	Now Look here Yes? (Le professeur soulève les 2 premières bandes du dessus et montre les cheveux blonds et les yeux verts qui sont sur la 2 ^{ème} et la 3 ^{ème} bandes)
12.	Elèves	<...?> (On entend plusieurs propositions un peu confuses)
13.	PE1	Yes? (On entend quelques mots) What about his hair? Yes? He has...
14.	Elève	He has got short blond hair

³¹⁷ Les éléments de langue surlignés en gris désignent les actions langagières qui sont accompagnées de gestes de pointage.

15.	PE1	Very good He has got short blond hair Here green... + (<i>le professeur pointe la bande de papier correspondant aux yeux verts</i>)
16.	Elève	<...?> He has got green eyes
17.	PE1	Very good He has got green eyes Now Brown (<i>Le professeur montre des yeux marron sur une autre bande</i>) Julie? Brown

On constate que pratiquement chaque tour de parole produit par PE1 est accompagné d'un geste de pointage ou d'une incitation langagière « look » à observer attentivement les documents affichés au tableau.

Ensuite, lors des démonstrations collectives, PE1 continue à faire régulièrement référence aux documents en s'adressant, cette fois, à des destinataires différents : le groupe classe, soit les élèves observateurs, l'élève ou les élèves démonstrateurs. Elle montre les deux portraits affichés au tableau aux trois élèves qui vont successivement composer un portrait devant toute la classe afin de faire jouer leur partenaire, elle exhibe, en direction du groupe classe, les deux portraits dont elle dispose pour mener la première série de questions. Elle exécute des gestes de pointage très ciblés, tel un chef d'orchestre, afin que chaque participant sache exactement quelle place lui revient pendant la démonstration et que les élèves observateurs puissent anticiper les actions qu'ils auront à produire pendant la phase de réalisation à deux.

Bien entendu, toutes ces techniques allongent considérablement le temps dédié au travail collectif par rapport à celui réservé au travail en binômes. Toutefois, il ne faut pas oublier que les élèves sont fortement sollicités lors de ce temps de travail, ce que le nombre de tours de parole pris en charge par les élèves met en évidence. Malgré cela, en dévoilant les connaissances à utiliser, ces techniques d'ostension ont pour effet de limiter la pratique autonome des élèves. Ainsi, les énoncés produits en binômes peuvent effectivement être considérés comme des formes de répétition différée. Par conséquent, les conditions dans lesquelles ces techniques peuvent s'avérer fructueuses mériteraient d'être analysées avec précision, car elles semblent à la fois nécessaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères avec des élèves quasi débutants, et d'une maîtrise délicate si le développement d'une pratique autonome des connaissances par les élèves est un des objectifs majeurs de l'enseignement d'une langue étrangère.

2.6.2 - L'organisation du travail sur les connaissances

Bien que, comme nous l'avons déjà largement expliqué, les documents ne contraignent que la production d'une partie des connaissances, on remarque que l'ensemble des connaissances contenues en puissance dans la situation sont effectivement mobilisées par les élèves aussi bien pendant le temps de travail collectif que pendant le travail en binômes. Seules ne sont

jamais produites les réponses courtes « yes, he has / no, she hasn't », leur utilisation n'étant pas requise par PE1.

L'étude des tours de parole pris en charge par les élèves lors du temps de travail collectif révèle que ce temps de travail se caractérise par le fait que les nouvelles connaissances occupent une place nettement plus importante que les connaissances travaillées préalablement par les élèves. Le tableau ci-dessous présente la façon dont se répartissent les tours de parole audibles et produits en langue étrangère par les élèves.

Nature des énoncés	Total	%	Connaissances nouvelles		Connaissances anciennes	
			Total	%	Total	%
Mots isolés	45	57%	10	22%	35 ³¹⁸	78%
Énoncés partiels	13	17%	13	100%	0	0%
Énoncés complets	20	26%	15	75%	5	25%

Une fois mis à part le poids des connaissances anciennes dans la production des mots isolés qui tient, notamment, à l'emploi des particules d'affirmation « yes » et de négation « no » spécifiques à la situation mise en œuvre, on constate que les énoncés produits mettent principalement en jeu les connaissances nouvelles. Ces dernières constituent, en effet, 84 % des énoncés complets et partiels (soit 28 divisé par 33³¹⁹). Ceci tient probablement au fait que l'activité de « pairwork » analysée ici est mise en œuvre lors de l'avant-dernière séance, soit lorsque les élèves ont à leur disposition l'ensemble des outils langagiers qui constituent les objectifs d'apprentissage de la séquence. D'autre part, ce constat met en évidence la pertinence de la situation quant à la pratique des connaissances nouvelles, malgré les réserves soulevées lors de l'analyse.

De la même manière, les connaissances nouvelles sont, comme nous l'avons montré, également très denses lors du travail en binôme. Il semble donc que les conditions dans lesquelles PE1 a placé ses élèves soient favorables à l'appropriation progressive des apprentissages visés. Les échanges entre les élèves semblent assez proches des « séquences potentiellement acquisitionnelles » telles qu'elles ont été définies par De Pietro, Matthey et Py (1989). Ainsi, même si les connaissances produites lors du travail en binômes ne paraissent être que la reprise en différé d'énoncés qui ont fait l'objet d'une utilisation préalable intensive, il faut malgré tout noter que la finalité transactionnelle de l'activité a apparemment des effets

³¹⁸ Il faut signaler ici que sur ces 35 mots isolés, 14 sont constitués de la particule d'affirmation « yes » et 11 de la particule de négation « no ».

³¹⁹ Cf. cellules grisées dans le tableau.

sur le volume de langage produit par les élèves et sur leur pratique des connaissances. Cependant, l'observation de la pratique des élèves montre que l'utilisation adéquate du déterminant « a » n'est pas acquise par les élèves, pourtant parmi les meilleurs de la classe, et que la prononciation de certains sons ainsi que le respect des schémas accentuels et intonatifs sont parfois loin d'être maîtrisés. A cet égard, il faut préciser que seuls certains de ces aspects ont fait l'objet d'un travail systématique au cours de la séquence. Le tableau ci-dessous présente le travail mené en amont par PE1 en lien avec les obstacles rencontrés par les élèves.

Fonctionnement de la langue		
Aspects travaillés	Séances	Durée
Système phonologique		
Prononciation du /s/ du pluriel	1	4 min 30
Prononciation des phonèmes /eə/ et /e/ des mots « hair » et head »	2	10 min 20
Système grammatical		
Utilisation du déterminant « a » Travail réalisé à la maison et corrigé en classe	3	10 min

Ce tableau montre que, en dehors de la pratique en situation des connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité, PE1 a mis en œuvre des temps de travail systématiques sur des aspects du fonctionnement de la langue en lien avec les connaissances visées. Ainsi, ont été travaillées la prononciation du /s/ et celle de deux phonèmes, qui d'ailleurs semble relativement bien maîtrisée par les élèves, ainsi que le fonctionnement du déterminant. Toutefois, dans ce dernier cas, on remarque que malgré cela l'utilisation de ce déterminant, qui est loin d'être aisée, n'est pas du tout maîtrisée par les élèves. Par ailleurs, on constate que la prononciation des phonèmes /i:/ de « green » et /eɪ/ de « grey » n'a pas été travaillée systématiquement. A ce sujet, il faut toutefois faire observer que la pression temporelle à laquelle sont soumis les professeurs rend difficile la mise en œuvre d'activités réflexives sur l'ensemble des connaissances constitutives d'une séquence. Ainsi, les grands axes du fonctionnement de la langue anglaise ainsi que les principes unificateurs de la langue orale écrite sont généralement abordés de façon progressive au fil des séquences mises en œuvre dans l'année. Il faut d'ailleurs signaler que PE1 organise un travail de repérage du fonctionnement de l'intonation dans les questions ouvertes et fermées juste après le « pairwork » analysé ici.

Enfin, concernant la compétence « *d'interaction communicationnelle*³²⁰ », il semble que la

³²⁰ L'expression « interaction communicationnelle » est utilisée ici au sens de Vernant (1997) qui conçoit « l'interaction comme mise en relation interlocutive instaurant locuteur et allocutaire comme co-agents d'un procès dialogique ». Quant au terme compétence, il renvoie au Cadre Européen Commun de référence pour les langues qui définit cinq compétences : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire.

situation mise en œuvre donne aux élèves véritablement l'occasion d'interagir en langue étrangère et d'utiliser cette langue dans le but de réaliser une *activité conjointe* au sens de Vernant³²¹. De plus, en occupant tour à tour le rôle de l'élève Q et celui de l'élève R, chaque élève est bien mis en situation de travailler à la fois ses compétences de compréhension et d'expression orales.

Par conséquent, on peut donc faire l'hypothèse que cette activité de « pairwork » permet vraisemblablement aux élèves de construire une partie des connaissances visées car on assiste à une utilisation pertinente des savoirs lexicaux et syntaxiques, à une inter-compréhension satisfaisante même si certaines erreurs perdurent.

2.6.3 - *La gestion du temps et de l'espace didactique*

a) *La gestion du temps didactique*

L'examen du début de l'activité permet d'illustrer la manière dont PE1 organise l'entrée des connaissances dans le milieu. Elle procède par étapes, prenant soin de présenter en détail chacune des deux liasses de portraits. Ainsi, après avoir affiché des versions agrandies des documents, elle centre tout d'abord l'attention des élèves sur la liasse de portraits masculins et présente chaque bande constitutive des visages l'une après l'autre. Elle procède de haut en bas et passe en revue pratiquement l'ensemble des bandes, soit 11 sur les 16 qui composent les quatre visages prédécoupés. Cette présentation lui permet de faire produire par les élèves 11 énoncés composés de l'expression verbale « he has got » et du groupe nominal désignant chaque partie du visage accompagnée d'un adjectif de couleur ou de taille. Les 27 premiers tours de parole sont donc consacrés à la présentation quasi exhaustive des liasses de portraits masculins suivie d'une revue un peu moins détaillée des portraits féminins qui occupe malgré tout les 22 tours de parole suivants. A cette occasion, le pronom personnel sujet féminin « she » associé à l'expression verbale « has got » est alors produit huit fois de suite. Ainsi, à la fin de la présentation des documents les élèves ont produit ou entendu plusieurs fois l'ensemble des connaissances lexicales et une partie des connaissances syntaxiques nécessaires à la réalisation de l'activité qui va suivre. Seule reste à réintroduire la forme interrogative de « has got », ce que PE1 fait immédiatement après en endossant le rôle de

³²¹ « Comme l'action commune, l'*action conjointe* est guidée par une intention conjointe, un accord, rapidement fixé ou lentement négocié, sur un objectif commun. [...] Le cadre stratégique partagé assigne un *sens transactionnel* à cette action particulière. [...] Les transactions conjointes composent la majeure partie des conduites humaines. Elles définissent les formes de coopération sociale les plus sophistiquées. Parlant de *coopération*, on aura garde de ne pas adopter une vision irénique des actions conjointes. La danse de vie qu'est le tango et la danse de mort qu'est une corrida constituent toutes deux des activités conjointes, mais si l'une est *collaborative*, l'autre est *compétitive* (les buts des agents sont antagonistes). Plus encore, la collaboration va rarement sans compétition, et les transactions conjointes combinent généralement actions dérivées, concourantes et concurrentes. » (Vernant, 1971, pp. 158-160)

l'élève Q lors de la première démonstration collective. A l'issue de cette première démonstration, toutes les formes linguistiques ont donc été entendues plusieurs fois par les élèves.

b) *La gestion de l'espace didactique*

Cette phase de travail montre, une nouvelle fois, la façon dont PE1 dévolue progressivement certaines responsabilités aux élèves. Dès le départ, sachant que les élèves ont désormais à leur disposition tous les outils langagiers nécessaires à la réalisation de l'activité, elle ne produit jamais la totalité des connaissances elle-même. Elle a recours de façon systématique à des amorces ou des tronçons d'énoncés qu'elle laisse aux élèves le soin de compléter.

3.	PE1	No look! Blue eyes He has a ... (<i>Le professeur désigne la bande de papier correspondant au nez du personnage</i>)
4.	Elèves	big nose
5.	PE1	Well look + A big nose a (<i>Le professeur soulève la bande correspondant au nez et montre le nez de dessous qui est plus gros</i>)
6.	Elèves	Small nose
7.	PE1	He has

On observe qu'elle commence par produire l'expression verbale (TP 3 et 7), puis elle change de stratégie une fois cette expression remise en place. Elle indique alors un adjectif de couleur (TP 15, 17 et 21) et attend que les élèves produisent l'énoncé complet à partir de ce mot. Enfin, une fois assurée que les élèves ont bien compris ce qu'elle attend d'eux, elle ne donne plus aucune indication langagière mais utilise des gestes de pointage pour faire produire les élèves (TP 23).

15.	PE1	Very good He has got short blond hair Here green... + (<i>Le professeur pointe la bande de papier correspondant aux yeux verts</i>)
16.	Elève	<...?> He has got green eyes
17.	PE1	Very good He has got green eyes Now Brown (<i>Le professeur montre des yeux marron sur une autre bande</i>) Julie? Brown
18.	Julie	He have got
19.	PE1	He has (<i>Le professeur lève un doigt</i>)
20.	Julie	He has got brown eyes
21.	PE1	Ok Grey? William grey (<i>Le professeur montre la bande avec les cheveux gris</i>)
22.	William	He has got grey + hair (<i>Le professeur secoue 2 doigts au moment où William hésite entre les mots "eyes" et "hair"</i>)
23.	PE1	Grey hair very good Er well that's ok + Angela? (<i>Le professeur montre la bande avec les cheveux marron</i>)
24.	Angela	He has got <...?>

Cette manière de laisser progressivement la place aux élèves structure également la façon dont

elle organise les démonstrations collectives. Ainsi, après avoir joué le rôle de l'élève Q, elle laisse tout de suite la place à deux élèves qui viennent successivement s'asseoir à son bureau et jouer à leur tour ce rôle.

Par conséquent, lorsque l'on analyse la façon dont se répartissent les tours de parole lors du temps de travail collectif mis en œuvre pendant cette phase de travail, on est frappé de constater que le nombre de tours de parole pris en charge par les élèves est plus important que lors des phases de travail étudiées précédemment. Ainsi, sur les 149 tours de parole qui constituent le temps de travail collectif, 84 sont produits par les élèves, soit 56 %. Ceci s'explique, notamment, par la façon dont s'organisent les tours de parole lors des démonstrations collectives qui mettent en scène deux élèves.

95.	Bob	Has she got er blond hair?
96.	Sarah	Yes <i>Le professeur regarde Sarah puis elle vérifie ce que Bob fait lève la tête et regarde en souriant le reste du groupe classe</i>
97.	Bob	Has she got er <i>Le professeur prend une liasse de portrait à la main s'apprêtant à les distribuer</i> green eyes?
98.	Sarah	No <i>Le professeur tourne le regard vers Bob</i>
99.	Bob	Has she got er (<i>Le professeur se tient debout devant le groupe classe elle tourne la tête vers Bob quand il marque une hésitation</i>) brown eyes?
100.	Sarah	No (<i>Elle s'approche de Sarah pour vérifier la validité de sa réponse</i>)
101.	Bob	Has she got er brown green

128.	Julie	Has he got er (<i>Le professeur revient vers le bureau elle se touche les oreilles avec les doigts</i>) blue eyes [eiz] (<i>Elle se touche plusieurs fois les oreilles</i>) blue eyes?
129.	Angela	No <peu audible>
130.	Julie	Has he got big nose? (<i>Le professeur est au bureau elle prend quelques liasses de portraits supplémentaires et elle finit sa distribution</i>)
131.	Angela	No

Les deux épisodes ci-dessus mettent en évidence le fait que lors de ces démonstrations, le professeur s'efface le plus possible pour laisser les élèves interagir et les mettre, de cette manière, dans des conditions proches de celles dans lesquelles ils vont être placés lors du temps de travail en binômes.

De la même manière, elle intervient très peu sur les connaissances visées lors de la réalisation de l'activité à deux. Elle limite son action à la désignation des partenaires (cf. les éléments surlignés dans le tour de parole n° 149), au démarrage du travail³²² (TP 149, 157 et 159) et, enfin, à la mise en route de la deuxième étape du travail en binômes, soit quand les élèves

³²² Ainsi, dans l'entretien d'auto-analyse, PE1 déclare que, lors du démarrage d'une activité de « pairwork », le professeur joue un rôle important d'impulsion: « Oui, c'est toujours comme ça pour les activités en binômes parce que, peut-être, ils se retrouvent quand même tout d'un coup face à leur matériel en se disant il faut que je me lance et y a toujours un petit peu de ... là, c'est le rôle du professeur d'y aller, de les mettre en confiance, de démarrer. », cf. entretien d'auto-analyse, TP 165.

doivent changer de rôle (TP 183 et 200).

149.	PE1	<p>Check (<i>Le professeur tend les bras vers le tableau elle s'approche de Julie lui prend le portrait qu'elle a constitué et le place à côté de celui affiché au tableau</i>) Good That's ok That's good (<i>Elle hoche la tête et sourit à Julie</i>) Right? (27 mn 45) So now you're going to work in pairs (<i>Elle tend les avant-bras et agite les mains puis circule dans la classe pour mettre en place les binômes d'élèves Elle désigne du doigt les élèves</i>) So Sid and Mickaël Bob and Lucy Freddy and Camilla Angela and Sarah You are going to work with Jenny ok? Oh no you two you two you two Harry can you stand up please? You two and you're going to work with her (<i>Le professeur fait un signe de la main à Harry pour lui demander de venir près de Tina Harry se déplace avec ses affaires pour la rejoindre</i>) Come on! So you can start Can you turn round? (<i>Le professeur est près de Freddy</i>) Ok+ ok + So + you make (<i>Elle se redéplace vers le fond, vers Tina</i>) come on you make and you ask the questions ok? Come on! One makes and one makes the questions answers asks the questions Ok (<i>Le professeur revient vers le centre de la classe elle arrange les liasses de portrait qui sont sur le bureau de Jenny</i>) <à Julie> You haven't got? Oh sorry these are yours + Here you are (<i>Le professeur va prendre les liasses de portraits que Julie a laissé sur son bureau</i>) Come on then! <à Jenny> You make up and she is going to ask you questions (<i>Le professeur place un cahier entre Julie et Jenny</i>) Come on choose! Sh! (<i>Elle se redresse et regarde en direction de William</i>) Ok? You make + you make and <à Oliver> you ask questions Come on quick! Is it a boy? Is it a girl? Has he? Has she got ok? (<i>Le professeur se déplace elle revient vers la première rangée</i>) <à Sid et Michael) You're ready? When you are ready you say ready Ready? So + come on!</p>
157.	PE1	<p>(<i>On voit Camilla parler au professeur puis se lever et venir se placer debout devant Freddy</i>) You can stand up if you want + No you just stand up Look Ok right Has?</p>
158.	Elève	Has he got brown hair?
159.	PE1	<p>If you want you can stand up + Look stand up (<i>Tina se lève et vient se placer sur une table derrière face à Harry</i>) Ok? Right? Come on then So + Has she got</p>
183.	PE1	<p>So check! (<i>Le professeur fait un geste de l'avant-bras pour signifier à Julie de comparer son portrait à celui de Jenny</i>) Yes or no? (<i>Elle se penche vers le portrait réalisé par Jenny</i>) Yes Good So now you make up and you ask questions ok? Right Good (<i>Le professeur va placer entre Oliver et William</i>) (<i>Elle regarde les élèves qui comparent leur portrait</i>) It's good? So now + (<i>Elle croise et décroise les avant-bras</i>) Yes You change? (<i>Elle croise 2 doigts</i>) Come on then You change now +++ (<i>Le professeur s'éloigne et se place entre Caroline et Agatha juste derrière elles</i>) Ready</p>
200.	PE1	<p>Ready when you are ready + Ready+ (<i>Le professeur s'éloigne et va se placer près de Sid</i>)</p>

Au cours de cette étape, elle intervient très peu directement sur les connaissances elles-mêmes si ce n'est pour rectifier ponctuellement une erreur (TP 173 et 175) et rappeler le contrat didactique, soit la production de l'expression verbale « has he/she got...? » (TP 206 et 208).

172.	Samantha	She has got
173.	PE1	Has teu teu (<i>PE1 claque une fois des doigts</i>)
174.	Elève	Eh ben oui!
175.	PE1	Has
176.	Samantha	Has she got er brown eyes?

201.	Sid	A big nose?
202.	Michael	Yes
203.	Sid	Green eyes
204.	Michael	No
205.	Sid	He
206.	PE1	Has he?
207.	Sid	Has he
208.	PE1	Got
209.	Sid	Has he got er blue eyes?

Enfin, elle laisse l'entière responsabilité de la validation des échanges aux élèves puisque, comme nous l'avons déjà signalé, elle n'organise aucun bilan collectif à la fin de l'activité.

2.6.4 - Les formes de contrats didactiques

On peut identifier, dans la phase de travail analysée ici, quatre types de contrats didactiques : un contrat d'observation et d'écoute active, un contrat de production guidée provoquée par un geste de pointage ou une amorce langagière, un contrat d'utilisation exclusive de la langue étrangère et un contrat de production d'énoncés complets corrects.

Le premier contrat est celui qui règle le système d'attentes entre PE1 et les élèves observateurs lors des démonstrations collectives. A ce moment du travail, ces élèves doivent observer et écouter attentivement les élèves démonstrateurs afin de comprendre les règles du « jeu » auquel ils vont devoir jouer ensuite. De plus, c'est aussi l'occasion, pour eux, d'entendre les formes langagières qu'ils devront ensuite utiliser sans aide.

Dans le deuxième contrat, le professeur désigne un objet ou produit une amorce langagière et les élèves ont à leur charge de produire les énoncés attendus sans modèle immédiat. Ce contrat règle, comme nous l'avons montré précédemment, le système d'attentes entre le PE1 et ses élèves au début de l'activité, soit pendant le temps dédié à la présentation des documents.

Dans le troisième contrat, les élèves doivent exclusivement utiliser la langue étrangère pour s'exprimer. Ainsi, on remarque que le professeur réagit toujours très rapidement à toute prise de parole en langue française et ce même pendant le temps de travail en binômes (TP 198 et 227).

197.	Freddy	C'est bon hein
198.	PE1	Oh no French please

226.	Freddy	Attends!
227.	PE1	Wait + Wait (<i>Le professeur se retourne brusquement vers Freddy puis elle regagne son bureau et commence à ranger quelques papiers</i>) Finished? Ok + I think we're going to finish now anyway for this part (<i>Le professeur tend les avant-bras les paumes de main dressées vers l'avant</i>) So + Stop! Now we stop (<i>Le professeur a les avant-bras levés paumes en avant</i>) Everybody has finished + One + stop ! + One + Two + Three (<i>Quelques élèves prononcent le chiffre 3 en même temps que le professeur</i>) + Sh (33 mn 50)

Le quatrième contrat est, sans doute, un de ceux qui caractérise le plus la pratique de PE1. Ainsi, comme nous l'avons déjà signalé lors de la phase de travail consacrée au document sonore, il suffit à PE1 de claquer une ou deux fois des doigts pour faire comprendre aux élèves qu'ils doivent produire un énoncé non seulement complet mais aussi correct (TP 58).

57.	Jenny	A boy
58.	PE1	It's (<i>Le professeur claque 2 fois des doigts</i>)
59.	Jenny	It is a boy

Pour conclure, la mobilisation des savoirs syntaxiques pendant le travail en binômes dépend en grande partie, comme nous l'avons déjà expliqué, de la façon dont les élèves investissent ce contrat didactique. L'interprétation des attentes du professeur repose ici sur la fréquentation régulière des activités de « pairwork » et sur les exigences du professeur telles que les élèves ont pu les déduire du temps de travail collectif. On constate que pour utiliser l'ensemble des connaissances visées par le professeur, il est nécessaire que les élèves intègrent certaines des connaissances dans les règles définitives du jeu. De plus, notre analyse a permis de montrer que l'on ne peut pas « gagner » sans produire de connaissances, mais que la production des connaissances attendues ne garantit pas de « gagner ». Tout dépend de la capacité de l'élève chargé d'orienter l'action de son partenaire (l'élève R) à traiter efficacement l'information. Ainsi, si l'on considère la dialectique milieu – contrat, on peut donc affirmer que la production des savoirs syntaxiques dépend à la fois de la capacité des élèves à produire des déductions adéquates et de leur volonté ou désir de jouer le « jeu » didactique.

3 - Les situations de communication en binômes : Etude de PE2

3.1- Contextualisation de la pratique

3.1.1 - *La mise en œuvre de « pairwork » dans la pratique de PE2*

Le nombre d'activités de binômes mises en œuvre par PE2 s'élève à trois sur une séquence composée de cinq séances. Ce nombre est loin d'être négligeable mais semble, malgré tout, insuffisant à PE2.

« Ah, oui, non, non, c'est court mais, justement, c'est ça qui m'embête parce que, sur le total, si je fais le total des activités où ils parlent vraiment à 2 ou par groupes, c'est pas suffisant, quoi. [...] Parce que ça met heu, si tu veux, ça met le maître, enfin moi c'est comme ça que je le vois, parce que tu ne peux pas maîtriser heu... on a cette envie, ce besoin de maîtriser le groupe, et puis les moments où c'est plus le groupe on sait plus ce qui se passe. [...] Non, alors, en même temps, si y a des maîtres qui restent dans la classe ou heu... alors ça dépend des réactions, mais, vu de l'extérieur, y a des, y a des, y a des gens qui me disent heu... : « ah, ouais, ça, c'est super, ça fait du bruit mais c'est vrai qu'ils bossent, ils travaillent ». Mais, toi, tu le vis pas comme ça, en fait. [...] C'est ça qui est difficile, c'est de savoir heu... [...] Pour pas se sentir trop heu... [...] Débordé et mal par rapport à ça. [...] Ah, oui, oui. Je m'efforce de le faire. Je sais pas si j'en fais effectivement dans toutes les classes, je sais pas mais je m'efforce de le faire.³²³ »

Pour PE2, les activités de « pairwork » représentent donc des moments-clés dans la mesure où ils permettent d'augmenter la prise de parole des élèves. Cependant, il éprouve certaines réticences face à ce type d'activités au cours desquelles il craint de perdre la maîtrise du groupe classe. Par conséquent, il semble que la mise en œuvre de « pairwork » réponde, pour PE2, davantage à des contraintes extérieures qu'à un choix didactique fort.

3.1.2 - *Description générale des situations de « pairwork » mises en œuvre par PE2*

Les trois « pairwork » mis en œuvre par PE2 se répartissent comme suit sur l'ensemble de la séquence : un dans la séance 1, un dans la séance 2 et un dans la séance 3. On remarque donc d'emblée que PE2 fait travailler les élèves en binômes dès la première séance. En revanche, aucun « pairwork » n'est mis en œuvre dans les séances 4 et 5. Ce choix montre que la répartition adoptée par PE2 ne correspond pas à celle adoptée généralement puisque, comme nous l'avons expliqué dans les premiers éléments d'analyse de ce chapitre (cf. pp. 395-399), ce type d'activités est considéré comme une activité de réinvestissement qui, de ce fait, est plus classiquement organisé une fois que les élèves ont acquis un certain niveau de maîtrise des outils langagiers.

³²³ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 794-830, pp. 237-238.

Sur les trois documents utilisés pour la mise en œuvre des « pairwork », un a été conçu par le professeur – celui qui sert d’appui aux deux premiers « pairwork » - et le deuxième est extrait de la méthode de langue « Lollipop – The jellybeans and the incredible machine³²⁴».

Le tableau qui suit vise à présenter synthétiquement les documents utilisés, les principales connaissances en jeu et les activités mises en œuvre.

	S1	S2	S3
Nature du document	Partie d’une fiche sur laquelle figurent 3 exercices Une consigne « ask your friend to colour » sous laquelle figurent, selon les cas, 11 ou 12 vêtements à colorier		Un tableau représentant 8 personnages, 4 personnages masculins et 4 personnages féminins
Fonctions langagières et connaissances en jeu	Donner une consigne 6 adjectifs de couleur et 5 noms de vêtements « dress, caps, jackets, socks, shoes »	Dire ce que l’on possède La structure « I have got ... » associée à 6 adjectifs de couleur et 5 noms de vêtements « dress, caps, jackets, socks, shoes »	Identifier quelqu’un « Are you tall ? / have you got a yellow coat ? / etc. » Des adjectifs de couleur et de taille, des noms de vêtements
Type d’activités	Colorier un vêtement de la couleur indiquée par son partenaire		Deviner quel personnage son partenaire a choisi d’incarner
Début	37 min	43 min 55	27 min 35
Fin	45 min	47 min 15	47 min 40
Durée	08 min	03 min 20	20 min 05

Ce qui frappe tout d'abord lorsque l'on observe le tableau ci-dessus c'est que les deux premiers « pairwork » prennent appui sur les mêmes documents. La seule différence réside dans les outils langagiers que les élèves doivent mobiliser pour réaliser l'activité. Ainsi, dans la séance 1, l'élève, qui indique à son partenaire de quelle couleur il doit colorier les vêtements qui figurent sur son document, emploie un groupe nominal qui fonctionne comme une structure impérative (ex: three blue caps) alors que, dans la séance 2, il doit utiliser la structure qui vient d'être introduite, soit, par exemple, un énoncé du type : « I have got three blue caps ». On remarque à l'occasion de ces deux activités que les énoncés produits par les élèves ne sont pas en complète adéquation avec leur visée pragmatique. En effet, il serait plus naturel de donner une consigne semblable à celle-ci : « colour the three caps blue ». Cependant, la place occupée par l'adjectif de couleur dans cet énoncé fait souvent renoncer les professeurs à son emploi. En effet, ces derniers craignent qu'elle ne vienne interférer avec le travail mené sur la position de l'adjectif épithète en anglais qui se place toujours devant le nom qu'il qualifie.

³²⁴ Méthode éditée par Nathan (2000), niveaux CM1-CM2.

D'autre part, il semble un peu étonnant que le professeur prenne appui sur le même document pour conduire sa deuxième activité de « pairwork » car même si les élèves n'ont pas complètement terminé de colorier les vêtements lors de la séance 1, il ne leur reste que très peu de chose à faire, certains élèves ayant peut-être déjà terminé le travail. En réalité, ceci tient au fait que PE2 n'avait pas prévu, au départ, de réutiliser ce document pour une deuxième activité de « pairwork », comme il l'explique lors de l'entretien d'auto-analyse :

« Là, j'ai rajouté, en fait, c'est pareil, on en revient toujours au même. Là, y a pas de problèmes, ils peuvent faire « a green dress », mais, du coup, comme on avait déjà introduit la structure, je me dis : « oh, ben, non, c'est encore mieux si on peut leur demander de dire « I have got a.. », ce qui n'est pas dans la consigne. [...] Parce que, en fait, l'exercice, je pensais le faire plus sur le vocabulaire mais, comme il a été décalé et que, dans la séance, ben, du coup, on a utilisé « I have got », ben, je me dis : « hop, allez, je remets ça ». Je me dis que, maintenant, « have got » ils peuvent essayer de le faire un petit peu par 2, donc « I have got a green ... » [...] Ouais, mais c'était... je pense que c'était pas forcément là que je voulais la mettre.³²⁵

Enfin, l'observation des horaires révèle que PE2 met systématiquement en œuvre ces activités à la fin des séances, ce qui confirme le fait que ces activités n'occupent pas, pour les raisons signalées ci-dessus, une place centrale dans sa pratique. On remarque d'ailleurs que la durée des deux premiers « pairwork » est relativement courte comparativement aux activités de binômes mises en œuvre par les autres professeurs observés.

3.1.3 - Description du « pairwork » retenu

Le « pairwork » retenu pour l'analyse est celui qui est mis en place lors de la troisième séance. En effet, ce « pairwork » étant situé au cœur de la séquence, on peut considérer que les élèves ont, à ce moment-là, des rapports aux connaissances en jeu semblables à ceux des élèves observés dans les autres classes. Il se déroule de la minute 27:35 à la minute 47:40, occupant ainsi 20 minutes 05 sur une séance de 50 minutes 10, soit 55% de la durée totale de cette séance.

Il prend appui sur un document conçu par les auteurs de la méthode de langue « Lollipop – The jellybeans and the incredible machine », niveau CM1³²⁶. Le document se présente sous la forme d'un tableau représentant huit personnages, quatre personnages masculins nommés Matt, Henry, Tom et Jimmy et quatre personnages féminins, appelés respectivement Kate, Mary, Jennifer et Helen. Le document est conçu pour servir à la mise en place d'un jeu de devinettes décrit dans le guide pédagogique dans ces termes :

« un élève vient devant la classe, il choisit l'un des personnages représentés sur la fiche

³²⁵ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 720, 724 et 726, p. 235.

³²⁶ Fiches d'activités duplicables, unit 6, activité 3, p. 16.

duplicable sans dire celui qui l'a choisi. Les autres lui posent des questions pour découvrir ce personnage : *Have you got [a green cap]?*, *Are you [tall]?*, et enfin *Are you [Kate]?* (L'élève s'identifie au personnage ; il parlera donc à la première personne, et les autres élèves, qui doivent deviner le personnage qu'il a choisi, lui poseront des questions avec *you*.)³²⁷ »



Le document utilisé par PE2 est accompagné du titre « a guessing game » qui indique clairement qu'il est conçu pour permettre l'organisation d'un jeu. Le fait d'avoir à deviner quel personnage un élève a choisi évoque sans conteste des jeux du type « Qui est-ce ? » qui ont pu faire l'objet de pratiques sociales vécues par certains élèves. Ce constat permet de penser que cela facilitera la compréhension des élèves et leur investissement dans la tâche même s'il conviendra de voir, dans l'analyse de la pratique effective, si cet habillage ludique a des effets sur la façon dont les élèves mobilisent les connaissances nécessaires à la mise en œuvre de ce jeu .

Sous le titre, se trouve un sous-titre « colour and play » dont la forme impérative montre qu'il s'adresse directement aux élèves qui devront donc réaliser une activité coloriage avant de pouvoir utiliser le document pour jouer. Si l'on observe attentivement la façon dont les élèves doivent colorier les vêtements portés par les personnages, on constate que l'utilisation

³²⁷ Guide pédagogique de la méthode « Lollipop – The jellybeans and the incredible machine », p. 70.

d'initiales pour indiquer les couleurs à utiliser constitue un obstacle à la réalisation immédiate de cette tâche. En effet, on peut penser que les initiales R, O et W renvoient vraisemblablement aux adjectifs « red , orange » et « white », mais ceci est beaucoup moins net pour les initiales B et G qui peuvent correspondre soit à « blue » ou « black » pour la première, soit à « green » ou « grey » pour la seconde. Par conséquent, il faudra que le professeur prenne soin de préciser à quelles couleurs précises ces deux initiales renvoient pour éviter tout flottement lors de la réalisation du coloriage. Seul l'adjectif de couleur correspondant à la lettre Y étant indiqué dans le guide pédagogique, ce sera donc au professeur de déterminer, en amont, les couleurs associées précisément aux cinq autres initiales.

3.2- Éléments d'analyse épistémique

Avant d'examiner en détail la façon dont PE2 met concrètement en œuvre l'activité de « pairwork », nous allons procéder à une analyse épistémique de la situation choisie par PE2. Dans le cadre de cette analyse, nous étudierons plus particulièrement les connaissances sous-jacentes et la façon dont les documents sont susceptibles de déterminer la production de ces connaissances par les élèves.

3.2.1 - *Les connaissances sous-jacentes*

Bien qu'aucune indication apparaisse sur le document lui-même quant aux contenus linguistiques nécessaires à la mise en œuvre du jeu, il est assez aisé de déterminer que deux structures seront très certainement mobilisées à l'occasion de cette activité. Ceci est d'ailleurs confirmé par la lecture du guide pédagogique qui présente cette activité en ces termes :

Activité linguistique : rebrassage des structures
 Have you got ... ? Yes, I have / No, I haven't
 Are you ...? Yes, I am / No, I'm not

En revanche, on constate que le lexique utile à la description des personnages n'est pas précisé. Ceci laisse donc une certaine autonomie au professeur, notamment, au niveau des adjectifs susceptibles d'être utilisés avec le verbe « be ». En effet, sachant que les personnages se distinguent par leur taille, leur âge et leur corpulence, la variété des adjectifs utilisables est finalement assez grande. Leur choix dépendra donc du tri que le professeur effectuera parmi les connaissances travaillées préalablement par les élèves. Quoi qu'il en soit, le tableau ci-dessous présente les connaissances contenues en puissance dans le document et potentiellement mobilisables par les élèves de ce niveau.

Structures	Are you? Yes, I am / No, I'm not. Have you got....? Yes, I have - No, I haven't ³²⁸
Lexique	2 ou 4 noms de personnes: boy, man, girl, woman 7 couleurs : blue/black, grey, green, orange, yellow, white, red 4 adjectifs de taille: tall, small, long, short 4 adjectifs: young, old, fat, thin 8 vêtements : jeans/trousers, dress, cap, jacket, shirt, socks, shoes, T-shirt, a pair of Total: 25 ou 27

Le premier constat qui peut être fait quand on observe ce tableau, c'est que, comme dans le cas de PE1, le nombre d'items lexicaux est très important. Il est même ici encore plus conséquent puisque le nombre total de mots potentiellement utilisables s'élevait à 14 dans la classe de PE1 alors qu'il atteint ici 25 ou 27 mots. Cependant, parmi ces items se trouvent un des champs systématiquement travaillés à l'école élémentaire, soit celui des couleurs. Par conséquent, si l'on ne retient que les items qui vont être vraisemblablement mobilisés au cours de l'activité, on peut penser qu'ils incluront les noms de vêtements, qui correspondent aux objectifs d'apprentissage de la séquence, les adjectifs de couleur, un ou deux adjectifs de taille - ces derniers figurant dans les exemples fournis dans le guide pédagogique - et, enfin, deux noms de personne. La liste des items effectivement mobilisée sera fortement déterminée par celle que le professeur utilisera lors de la définition de l'activité. Toutefois, au-delà de cela, il sera intéressant de voir quels sont les items lexicaux que les élèves utilisent de façon spontanée pour répondre aux contraintes de la situation et parvenir à deviner le personnage choisi au départ. Enfin, il nous faudra également examiner la manière dont les élèves vont structurer leurs énoncés lorsqu'ils auront à utiliser un adjectif de couleur en lien avec les groupes nominaux suivants : « a pair of shoes » et « a pair of socks », la position de l'adjectif ayant représenté une difficulté lors de la phase de travail consacré à l'introduction des nouveaux éléments de langue.

Du côté des structures, l'activité vise prioritairement la production par les élèves de la forme interrogative de l'expression verbale « have got » à la deuxième personne du singulier. Cependant, pour pouvoir poser des questions sur la taille ou le sexe du personnage choisi, les élèves questionneurs Q vont devoir utiliser la structure « Are you a boy/ tall ? » qui sera réactivée à l'occasion de cette activité. On note d'ailleurs que l'utilisation pertinente de ces deux structures représente un des enjeux importants, signalé dans le guide pédagogique : « Cette activité de rebrassage implique un choix de structures et donc une réflexion sur la langue (en particulier entre *be* et *have*³²⁹). Il nous faudra donc examiner comment les élèves

³²⁸ Les caractères gras signalent les éléments de langue qui font partie des objectifs d'apprentissage de la séquence.

³²⁹ Guide pédagogique de la méthode « Lollipop, The Jellybeans and the incredible machine », p. 70.

mettent en pratique ses connaissances lors de la mise en œuvre du jeu.

Quant à la nature des réponses, il est difficile de savoir *a priori* ce que les élèves produiront. Dans des situations de communication authentiques, les réponses se limitent souvent à l'emploi isolé de « yes » ou « no ». Toutefois, il n'est pas rare de constater que la production d'une réponse courte complète, avec reprise du pronom et de l'opérateur (ex : Yes, I have), fasse régulièrement partie des attentes professorales. Il nous faudra donc identifier, lors de l'analyse de la pratique du professeur, quels sont les contenus linguistiques véritablement attendus.

Par ailleurs, il faut signaler ici que les élèves ne pratiquent les connaissances syntaxiques utiles à la réalisation de l'activité que depuis très peu de temps. Ainsi, la structure « have got » a été introduite au milieu de la séance 2 à la forme affirmative « I've got » et la forme interrogative associée au pronom interrogatif « what » a été, elle, donnée à entendre uniquement lors de la phase de réactivation qui a précédé immédiatement le début du travail sur le document³³⁰. Quant à la question fermée « have you got ...? » associée aux réponses courtes « Yes, I have / No, I haven't », elle n'est présentée aux élèves que lors du jeu collectif qui constitue une sorte de démonstration de la façon dont les élèves devront jouer à deux. Par conséquent, il est essentiel de garder en mémoire le fait que les élèves ont peu pratiqué l'expression verbale « have got » à la forme requise quand il commence à travailler à deux. Il est donc fort probable que ce peu de pratique aura des effets notables sur la façon dont ces connaissances seront utilisées.

Quoi qu'il en soit, il nous faut cependant souligner que même si les élèves commettent des erreurs de syntaxe, elles ne feront vraisemblablement pas obstacle à la transmission des informations. L'emploi mal maîtrisé de l'article indéfini « a », l'omission de « got », un positionnement erroné de l'adjectif épithète ou le non-respect du pluriel n'empêcheront pas les élèves de mener l'activité à son terme. En revanche, ce jeu d'échanges nécessite la production d'un niveau seuil de correction phonologique de la part de l'élève qui pose les questions, seuil en deçà duquel l'activité proposée ne pourra pas être réalisée avec succès. Cependant, dans le cas de l'activité analysée ici, on remarque que les phonèmes en jeu sont relativement différents, ce qui implique que les risques de confusions de sons sont limités. Quant au non-respect des schémas accentuels et intonatifs, il ne constituera vraisemblablement pas un obstacle aux échanges entre deux élèves francophones alors qu'il pourrait provoquer des incompréhensions importantes lors d'échanges avec un anglophone.

³³⁰ Pour davantage de précisions quant à la pratique des élèves concernant la forme « I've got », voir l'analyse consacrée à la façon dont ces éléments syntaxiques sont introduits, pp. 124-165

3.2.2 - *Le rôle joué par les documents dans la production des connaissances*

Dans une situation de « pairwork », les élèves étant directement confrontés aux documents, il est important d'analyser *a priori* la façon dont ceux-ci peuvent déterminer les échanges entre les élèves pendant la réalisation de l'activité elle-même, puis d'examiner s'ils offrent aux élèves la possibilité d'effectuer un retour (plus ou moins) réflexif sur leur action.

a) *Les rétroactions pragmatiques immédiates*

Du point de vue de l'élève Q (celui qui pose les questions)

Un examen attentif de la façon dont les documents contraignent ou non la production des connaissances visées par l'élève Q nous amène à faire deux constats importants.

Tout d'abord, une simulation de la manière dont peut s'organiser le questionnement met en lumière le fait que le nombre d'échanges entre les élèves peut varier considérablement. Ainsi, même si les informations qui permettent de distinguer les huit personnages sont *a priori* multiples, il est intéressant d'examiner si cette multiplicité est au service de la production langagière par les élèves ou si elle a pour conséquence de limiter le nombre de questions nécessaires pour deviner le personnage choisi.

L'observation des personnages permet de constater qu'ils se distinguent par les vêtements qu'ils portent mais également par leur taille, leur corpulence et la génération à laquelle ils appartiennent. D'autre part, on note que le nombre de vêtements associés à une couleur varie beaucoup d'un personnage à l'autre puisqu'il va de zéro dans le cas de Jennifer à quatre dans les cas de Matt et Tom sans qu'aucun indice ne permette, à première vue, de comprendre la façon dont se répartissent ces couleurs. En fait, une observation minutieuse permet de constater qu'une certaine logique a présidé à l'attribution des couleurs et au choix des vêtements. Ainsi, on remarque que les traits distinctifs attribués aux quatre personnages masculins suivent une logique binaire. Matt et Tom se différencient par leur corpulence et par la couleur de leur casquette, chemise ou T-shirt, chaussettes et chaussures, donc par les quatre vêtements sur cinq qu'ils portent. Le contraste entre Henry et Jimmy est encore plus net : l'un est grand, l'autre petit mais ils appartiennent à la même génération, portent tous les deux des lunettes et sont vêtus à l'identique d'une chemise blanche et d'une veste verte ou grise. De la même façon, Jennifer et Helen se différencient par la couleur et la longueur de la robe qu'elles portent. Quant à Kate et Mary, de nombreux détails les opposent bien qu'un seul d'entre eux, la couleur de leur casquette, permette de les différencier. Ceci nous conduit à faire le constat suivant : dans quatre cas sur huit, un seul élément permet d'identifier, à coup sûr, un de ces personnages. Kate est la seule à avoir une casquette orange, Jennifer la seule à avoir une robe

grise, Helen la seule à porter une robe jaune et, enfin, Tom le seul à porter une casquette blanche. Quant aux quatre autres, ils peuvent être aisément identifiés grâce à deux indices uniquement. Il suffit de savoir si le personnage porte une casquette rouge ou une veste verte, sa taille servant ensuite à le repérer sans hésitation. Par conséquent, il semble que le coloriage de certains vêtements soit superflu puisque les élèves pourront facilement identifier le personnage choisi par leur camarade sans avoir besoin de passer en revue l'ensemble des vêtements qu'il porte. Cette remarque n'est pas sans conséquence sur la mise en œuvre effective du jeu proposé ici car les activités de coloriage sont toujours très consommatrices de temps, mobilisant les élèves sur des tâches qui ne mettent généralement pas en jeu les connaissances visées. La façon dont le professeur gère cette tâche fera donc l'objet d'un examen attentif lors de l'analyse de la pratique effective. Plusieurs solutions s'offrant à PE2 – faire faire ce coloriage en amont à la maison, supprimer sur le document certaines indications de couleur, ...-, il sera intéressant de voir quelles options il retient.

Un examen minutieux des indices fournis par le document met donc en évidence le fait qu'un questionnement fondé sur une logique bien construite peut réduire le nombre de questions utiles à trois.

Q 1	Are you					
	a boy?			a girl? ³³¹		
Q 2	Have you got					
	a jacket?			a dress?		
	Yes		No		Yes	
Q 3	Are you		Have you got		Have you got	
	tall?	small?	a red cap? (un vêtement d'une couleur particulière au choix)		a long dress ?	a (couleur) cap/T-shirt ?
					a short/yellow dress?	

Après la troisième question, il ne reste plus à l'élève qu'à proposer un nom, ce qui montre que la rentabilité langagière liée à l'activité proposée par le document peut s'avérer très limitée, si tant est que les élèves mettent en application une telle logique de questionnement. Par ailleurs, quatre personnages sur huit étant identifiables grâce à une seule caractéristique vestimentaire, la pratique des connaissances pourrait se réduire à la production d'une seule question ouverte. Ainsi, si l'élève questionneur pose sa première question à propos de Helen en demandant « have you got a yellow dress ? » et qu'il obtient une réponse affirmative, cela lui permet de trouver immédiatement le personnage choisi par son partenaire. En suivant ces logiques, on constate donc que les besoins langagiers pour parvenir à identifier le personnage choisi par son partenaire se réduisent, en fait, à l'utilisation de deux noms de vêtements, dans le meilleur

³³¹ Reste à savoir ce que le professeur choisira de faire travailler à ses élèves et s'il prendra en compte le critère de génération, ce qui amènerait les élèves à faire, d'emblée, un choix entre « girl / woman » et « boy / man ».

des cas, mais qu'un seul peut suffire. A l'inverse, un questionnement non rigoureux, mené sans repères précis, peut avoir pour effet de prolonger la durée de l'activité, voire même de rendre impossible l'identification du personnage. Dans ce cas, on peut considérer que cela permettra à l'élève Q de pratiquer les connaissances de façon intensive, ce qui serait extrêmement positif. Toutefois, on ne peut pas négliger le fait qu'un allongement trop important du questionnaire risque d'entraîner des frustrations du côté de l'élève et le pousser à utiliser des stratégies détournées pour réussir à identifier le personnage. Ainsi, le désir de « gagner » peut l'emporter sur la pratique des savoirs, et ce d'autant plus que l'enjeu de l'activité ne repose que sur un seul élément à découvrir. Il nous faudra donc voir si les élèves de PE2 jouent véritablement le jeu des savoirs et s'ils agissent comme de véritables *actants*³³² ou s'ils se limitent, par exemple, à faire des propositions successives de prénoms pour « gagner » le plus rapidement possible. Quoi qu'il en soit, le nombre et la nature des énoncés produits par les élèves dépendra de la rapidité avec laquelle ils trouveront le personnage choisi par leur partenaire et du nombre de « tours » que le professeur aura fixé lors de la définition de l'activité.

Se pose ensuite la question de savoir si la résolution du problème posé, soit la découverte du personnage grâce à l'utilisation de réponses à des questions posées, rend *nécessaire* l'utilisation de l'ensemble des contenus linguistiques visés.

Comme nous l'avons fait remarquer ci-dessus, un questionnement organisé selon une logique imparable réduirait très fortement la pratique des connaissances. Cependant, on peut faire l'hypothèse que la majorité des élèves ne procéderont pas en adoptant une telle logique et qu'il leur faudra donc poser plusieurs questions à leur partenaire pour découvrir le personnage qu'il aura choisi. Quoi qu'il arrive, on observe que, même si l'élève Q pose un nombre réduit de questions, il aura besoin d'utiliser les deux structures visées et donc de faire un choix pertinent entre « be » et « have got ». En effet, contrairement à la situation proposée par PE1, la situation proposée ici nécessite l'emploi par les élèves de deux structures différentes qui, de ce fait, acquièrent une pertinence pragmatique plus importante.

Pour ce qui concerne les items lexicaux nécessités par l'effectuation du jeu, l'analyse des caractéristiques physiques et vestimentaires des personnages met en évidence que les seuls éléments véritablement indispensables sont un adjectif de taille « tall » ou « small » et les

³³² Brousseau opère une distinction intéressante entre « actant » et joueur. Ainsi, dans le « Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques », Brousseau définit « l'actant » en ces termes : « L'*actant* est « ce » qui est dans le modèle agit sur le milieu de façon rationnelle et économique dans le cadre des règles de la situation. En tant que modèle d'un élève plus généralement un sujet, il agit en fonction de son répertoire connaissances. » (http://perso.orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf, p. 2). A l'inverse, le joueur, selon Brousseau, aime l'incertitude, il joue à un autre jeu que le jeu didactique.

noms des quatre vêtements suivants sur les huit contenus potentiellement dans le document : « cap, jacket, dress, shirt ».

L'analyse la pratique effective sera donc l'occasion d'observer le nombre et la nature des questions posées par les élèves et d'effectuer un bilan des connaissances qui sont véritablement mobilisées afin de mesurer la rentabilité langagière de la situation proposée.

Du point de vue de l'élève R (celui qui répond)

Lorsque l'on examine les connaissances que l'élève R doit mobiliser pour répondre aux questions de son camarade, il est difficile de savoir à l'avance, comme nous l'avons déjà signalé, si ce dernier répondra en utilisant des réponses courtes complètes (ex: yes, he has / no, he hasn't ou yes, he is / no, he isn't) ou simplement les particules affirmative « yes » ou négative « yes ».

Par ailleurs, on remarque que ses compétences de compréhension orales seront assez fortement sollicitées car la façon dont est conçue le document n'induit aucune organisation spécifique du questionnement. L'élève Q peut demander, à propos d'une fille, si elle a une robe jaune, puis décider de poursuivre en demandant si tel garçon a une casquette rouge, ce qui nécessitera de la part de l'élève R d'effectuer de rapides opérations d'associations entre le pronom personnel utilisé « he » ou « she » puis le groupe nominal (ex : a yellow dress) et les dessins qui représentent les différents personnages. Ainsi, on note que son niveau de maîtrise des contenus langagiers en jeu aura des effets déterminants sur l'action de l'élève Q. De la même manière que l'élève R dans la situation conçue par PE1, ce dernier peut produire involontairement des réponses non conformes et, par la même, contraindre l'élève Q à utiliser un nombre plus important de questions. Cependant, comme nous l'avons expliqué lors de l'analyse de la situation produite par PE1, l'inadéquation des réponses de l'élève R peut être à la source de désaccords peu constructifs en terme d'apprentissage et rendre délicate, voire impossible, l'identification du personnage choisi au départ.

b) Les rétroactions pragmatiques différées

Bien que l'activité prenne appui sur un document, ce dernier sera difficilement utilisable par les élèves pour vérifier la validité de leurs échanges. En effet, même si l'élève R signale par un symbole quelconque le personnage qu'il choisit, la confrontation entre le prénom proposé par l'élève Q et celui du personnage sélectionné au départ permettra uniquement d'entériner l'adéquation entre les deux. En effet, en cas d'écart, cette confrontation menée *a posteriori* ne rendra pas possible d'en identifier précisément les causes. Ainsi, dans la situation analysée ici, les documents ne permettent pas d'effectuer un retour réflexif sur les connaissances qui ont

été mobilisées et sur les erreurs qui ont pu être à la source de confusions ou d'incompréhension. L'inadéquation entre les deux prénoms ne peut, *in fine*, provoquer ici que des débats stériles en termes d'apprentissage.

Par conséquent, les rétroactions que l'élève R pourra produire dans l'action seront déterminantes quant à l'acquisition des connaissances par l'élève Q et à la réussite de l'activité.

3.3- Structuration de la phase de travail analysée

Le « pairwork » retenu pour l'analyse se déroule, au cours de la troisième séance, de la minute 27:35 à la minute 47:40. Il est précédé de trois activités différentes.

La première activité, qui débute très rapidement après de brèves salutations, est composée de 3 phases centrées sur le réinvestissement de connaissances travaillées avant le début de la séquence. Les 2 premières phases sont consacrées au réinvestissement de l'ensemble des questions que les élèves ont à leur actif (ex : who are you ? What is this ? What do you want for Christmas?). La dernière phase, quant à elle, est un jeu de chaîne au cours duquel les élèves doivent produire l'un après l'autre les chiffres de 1 à 20 dans l'ordre croissant, puis dans l'ordre décroissant, à partir d'un chiffre donné au hasard par le professeur.

La deuxième activité est une activité de transition ou de réactivation enrichie puisqu'elle est l'occasion à la fois de réactiver les noms de vêtements travaillés dans les séances précédentes et d'introduire la structure « have you got... ? ».

La troisième activité est une activité collective qui prend appui sur le support utilisé pour l'activité de « pairwork ». Elle débute par un temps de passation de consignes et de coloriage qui est relativement long. Elle est suivie par un temps dédié à une activité de compréhension orale au cours de laquelle PE2 commence par prendre la place d'un personnage, Kate, pour décrire ce qu'elle porte, introduisant à l'occasion les 2 mots nouveaux de la séance « a T-shirt » et « a pair of jeans ». Suite à cela, il demande à 4 élèves de décrire ce que porte le personnage qu'ils représentent, les autres devant identifier le personnage choisi par leurs camarades.

L'activité de « pairwork » prend place après cette deuxième activité. Elle est suivie d'une activité qui clôt la séance. Celle-ci se déroule en français et est l'occasion d'identifier les différences entre le jeu de devinettes mis en œuvre dans cette séance et celui organisé lors de la séance précédente. L'objectif est, en fait, d'attirer l'attention des élèves sur les questions utilisées dans cette troisième séance alors que seule la forme affirmative avait été employée lors du jeu collectif précédent.

Les 20 minutes 05 consacrées à la situation de « pairwork³³³ » se répartissent en deux temps bien distincts : un temps de travail collectif de 15 minutes 35 et un temps de travail en binômes de 4 minutes 30.

Synopsis de l'épisode		
Temps collectif (15 min 35)	Scène 1 Début : 27 min 35 TP 1 – 35	Introduction des adjectifs de taille <i>Les élèves écoutent le professeur et répètent les adjectifs « tall, small, long, short ».</i>
	Scène 2 Début : 29 min 10 TP 35 – 68	Définition de l'activité – Première démonstration collective à partir du document sonore proposé dans la méthode <i>Les élèves écoutent les questions et les réponses courtes enregistrées sur le document sonore et essayent de deviner à quel(s) personnage(s) elles font référence.</i>
	Scène 3 Début : 32 min 45 TP 68 - 84	Répétition de la question « have you got... ? » et des réponses courtes associées <i>Les élèves répètent après le professeur les nouveaux éléments syntaxiques.</i>
	Scène 4 Début : 33 min 35 TP 84 - 98	Deuxième démonstration collective <i>Les élèves posent des questions au professeur afin de deviner quel est le personnage qu'il a choisi.</i>
	Scène 5 Début : 35 min 45 TP 98 - 211	Troisième démonstration collective <i>Les élèves posent des questions à Albert, que le professeur a fait venir au tableau, afin de deviner quel est le personnage qu'il a choisi.</i>
	Scène 6 Début : 42 min 20 TP 211	Définition de l'activité <i>Le professeur explique aux élèves que c'est maintenant à leur tour de « jouer au jeu devinettes » par deux.</i>
Temps en binômes (04 min 30)	Scène 7 Début : 43 min 10 TP 212 - 263	Réalisation du travail à deux <i>Les élèves réalisent l'activité à deux. Chaque élève prend tour à tour le rôle de l'élève Q qui pose les questions et celui de l'élève R qui répond aux questions. Le professeur circule dans la classe.</i>
	Fin : 47 min 40	Clôture de l'activité

3.4- Premiers éléments d'analyse

Le découpage chronologique de l'activité met en lumière le fait que le temps dévolu à la préparation de l'activité à deux est nettement supérieur à celui dévolu à la réalisation de l'activité en binômes puisqu'il occupe 78% du temps global de l'activité. Lorsque l'on examine attentivement la façon dont le travail collectif est organisé, on observe qu'il se compose de six scènes dont certaines sont très courtes puisqu'elles durent moins d'une minute.

³³³ La transcription intégrale de cette phase de travail se trouve dans les annexes, pp.162-170..

La première scène est consacrée à l'introduction des adjectifs de taille suivants : « tall, small, long, short ». Lors de cette scène, qui dure une minute trente-cinq (soit de la minute 27:35 à la minute 29:10), le professeur introduit grâce à une gestuelle adaptée les quatre adjectifs en les opposant deux à deux. Ainsi, il introduit d'abord « small » et « tall » puis une fois les avoir fait répéter plusieurs fois par les élèves, il introduit et fait répéter à leur tour les adjectifs « short » et « long ». A l'issue de cette scène, les élèves ont donc entendu ou produit onze fois l'adjectif « small », quatorze fois l'adjectif « tall », neuf fois l'adjectif « short » et trois fois l'adjectif « long ».

La deuxième scène, quant à elle, est dédiée à une première démonstration collective du jeu de devinettes. Pour conduire ce travail, PE1 prend appui sur le document sonore qui accompagne le document conçu par les auteurs de la méthode, sur lequel sont enregistrées deux questions-clés suivies tour à tour d'une réponse courte affirmative et d'une réponse courte négative.

Script de la cassette

Listen and play :

- 'Have you got a yellow T-shirt ?' 'Yes, I have.'
- 'Have you got a yellow T-shirt ?' 'No, I haven't.'
- 'Are you small?' 'Yes, I am.'
- 'Are you small?' 'No, I'm not'

Malgré la consigne qui introduit les énoncés enregistrés « Listen and play », les questions proposées sur le support sonore sont plutôt conçues pour servir de modèles structurels que de base à la mise en œuvre d'une activité dite ici ludique. D'ailleurs, son utilisation est présentée dans les termes suivants dans le guide pédagogique : « Faire écouter l'enregistrement (destiné à servir de modèle) en regardant la fiche, et reprendre, si nécessaire, quelques exemples³³⁴ ». Cependant, PE2 choisit, pour sa part, de l'utiliser non pas pour introduire ou réactiver les éléments de langue nécessaires à la réalisation de l'activité mais pour illustrer la manière de jouer, ce qui n'est pas sans conséquence sur la mise en œuvre de l'activité. En effet, la première question associée à une réponse courte affirmative permet d'identifier Kate à coup sur, ce qui n'est pas le cas des trois autres. Ainsi, PE2 se voit contraint d'accepter plusieurs réponses, s'écartant, de ce fait, du but du jeu, soit trouver LE personnage choisi au départ.

³³⁴ Guide pédagogique de la méthode : « Lollipop, the Jellybeans and the incredible machine », p. 70.

50.	Cassette	<i>Have you got a yellow T-shirt ? <2ème voix> No I haven't + Are you small? Yes I am</i>
51.	PE2	Er excuse me + Have you got a yellow T-shirt ? No I haven't (<i>PE2 écarte les deux bras dans un geste d'évidence</i>) who can it be ? Have you got a yellow T-shirt ? No I haven't + who could it be? Aline please can you just er listen please? (<i>PE2 se touche l'oreille gauche</i>) Jordan ?
52.	Jordan	Mary
53.	PE2	It could be it could be Matt or Mary ok Mary hasn't got a yellow T-shirt or
54.	Elève	<.....?>
55.	PE2	Jennifer er yes maybe Henry ok? Can you er listen for + the third sentence? (<i>PE2 remet la cassette en marche</i>)
56.	Cassette	Are you small ? No I'm not
57.	PE2	Are you small ? (<i>PE2 refait le geste symbolisant l'adjectif "small"</i>) No I'm not Are you small ? No I'm not who could/ who can it be ?
58.	Albert	Kate
59.	PE2	It could be + Kate
60.	Elève	Matt ++ (<i>PE2 a le bras tendu vers le document</i>)
61.	Elèves	<.....?> Henry
62.	PE2	Er I think ok please Boris please (<i>PE2 regarde sa montre</i>) Look + sh (<i>PE2 s'est rapproché du document qu'il pointe</i>) Please er Alicia Please Sébastien The question is are you small no er yes I can't remember what it is yes or no? (<i>Le professeur se dirige vers le magnétophone</i>)
63.	Agathe	No
64.	PE2	No I'm not er ok (<i>PE2 s'arrête et revient vers le document</i>) thank you er Agathe No I'm not it could be Mary or Jimmy ok and Jennifer ok?
65.	Elève	<.....> grande?
66.	PE2	Jennifer? Oh I don't think so + er (<i>PE2 remet la cassette en marche</i>)

Les tours de parole ci-dessus montrent donc que malgré le geste d'évidence produit par PE2 au départ (TP 51), il doit admettre rapidement que les personnages susceptibles d'être identifiés par le fait qu'ils ne portent pas de T-shirt jaune sont nombreux (TP 53 et 55) ; ce sont, en fait tous les personnages sauf Kate (cf. document, p.437). De la même manière, la question sur la taille associée successivement à une réponse affirmative, puis négative, ne permet pas d'identifier à coup sûr, un seul et unique personnage puisque quatre d'entre eux sont plutôt grands (Matt, Henry, Tom et Helen), deux plutôt petits (Mary et Jimmy) et deux de taille moyenne ; il est effectivement difficile de déterminer sans discussion si Kate et Jennifer sont plutôt grandes ou petites. De plus, le repérage d'un personnage à partir d'un seul critère est source de confusions liées à la multiplicité des possibles. Ainsi, PE2 commence par valider les réponses des élèves (TP 58-61) qui sont tout à fait pertinentes par rapport au seul critère dont ils disposent. Kate, Matt et Henry peuvent effectivement être classés dans la catégorie des personnages de grande taille (« They are *not* small »). Cependant, juste après (TP 64), PE2 revient sur la réponse négative qui accompagne la question « are you small? » et indique, à l'inverse, les prénoms de Mary, Jimmy et Jennifer qui sont pourtant plutôt de petite taille. Sa proposition surprend d'ailleurs un élève qui se manifeste (TP 65) apparemment pour

indiquer qu'il s'agissait de repérer des personnages de grande taille. Toutefois, PE2 interprète son intervention comme l'expression d'un désaccord concernant le classement de Jennifer parmi les personnages de petite taille.

Tous ces constats mettent clairement en évidence la nécessité d'utiliser des documents dont les éléments iconographiques ne risquent pas de donner lieu à des interprétations non convergentes, sauf si cela correspond à un choix didactique, et les difficultés qui peuvent naître d'une utilisation détournée de documents conçus au départ dans un but différent.

La troisième scène est l'occasion pour PE2 de faire répéter une des structures-clés, soit l'expression verbale « have got » à la forme interrogative « have you got ... ? » ainsi que les deux réponses courtes qui lui sont associées. C'est une scène très courte puisqu'elle ne dure que 50 secondes, soit de la minute 32:45 à la minute 33:35, bien qu'elle corresponde à un temps de travail important au niveau conceptuel. En effet, c'est la première fois que les élèves sont amenés à répéter ces éléments syntaxiques qui constituent les objectifs d'apprentissage de la séance. La brièveté de cette scène a donc pour effet de limiter la pratique des connaissances nouvelles par les élèves qui n'entendent et ne produisent que sept fois l'expression « have you got.. ? », sept fois la réponse courte négative « No, I haven't » et quatre fois la réponse courte affirmative « Yes, I have ». Enfin, on note que bien que PE2 annonce au départ aux élèves qu'ils vont devoir utiliser deux questions (TP 68), il ne fait pas pratiquer du tout, à ce moment du travail, les éléments syntaxiques construits avec le verbe « be ».

68.	PE2	Ok no so you we'll make a guessing game (32:45) with two questions (<i>PE2 montre 2 doigts de sa main gauche</i>) first question have you got can you repeat have you got
-----	-----	--

Par ailleurs, on note que PE2 fait répéter l'expression « have you got » de façon isolée sans l'accompagner d'un groupe nominal.

Les deux scènes suivantes sont, elles, consacrées à la mise en œuvre de deux démonstrations collectives successives qui visent à faire pratiquer le matériau linguistique nécessaire à la réalisation de l'activité et à illustrer la façon dont doit se dérouler le jeu de devinettes. A ce moment du travail, PE2 met en place une situation assez proche de celle dans laquelle les élèves vont être placés puisqu'il leur demande de deviner le prénom du personnage qu'il a choisi et écrit derrière le volet gauche du tableau. Cette scène est relativement courte ; elle ne dure que 2 minutes 10, soit de la minute 33:35 à la minute 35:45. Une fois ce prénom trouvé, PE2 fait venir au tableau Albert, l'élève qui a gagné le premier « tour », et organise une deuxième démonstration collective du jeu. Cette deuxième démonstration est, elle, nettement

plus longue puisqu'elle se déroule pendant 6 minutes 35, soit de la minute 35:45 à la minute 42:20, les élèves ne parvenant pas à identifier rapidement le personnage choisi par leur camarade. La longueur de cette scène s'explique également par le fait que PE2 décide de faire re-pratiquer les nouvelles connaissances syntaxiques avant de lancer l'activité de questionnement. Ainsi, les tours de parole 103 à 128 sont dédiés la répétition collective de la question fermée « have you got... ? » et des deux réponses courtes qui lui sont associées.

103.	Elèves	Have you got a dress?
104.	PE2	Yes I have
105.	Elèves	Yes I have
106.	PE2	No I haven't
107.	Elèves	No I haven't
108.	PE2	Because I'm a boy I haven't got a dress Can you repeat please? (<i>En s'adressant aux élèves assis au 2ème rang</i>) Have you got a cap ?
109.	Elèves	Have you got a cap ?
110.	PE2	Yes I have
111.	Elèves	Yes I have
112.	PE2	No I haven't
113.	Elèves	No I haven't
114.	PE2	Boris have you got glasses Boris? + Have you got glasses Boris? (<i>Boris touché ses lunettes, PE2 fait le geste de chausser des lunettes</i>)
115.	Boris	Yes
116.	PE2	Yes I have
117.	Boris	Yes I have
118.	PE2	Can you repeat? Have you got a dress?
119.	Elèves	Have you got a dress? (<i>Elèves du 3ème rang places à côté de Boris</i>)
120.	PE2	Have you got a cap?
121.	Elèves	Have you got a cap?
122.	PE2	Yes I have
123.	Elèves	Yes I have
124.	PE2	Yes I have
125.	Elèves	Yes I have
126.	PE2	No I haven't
127.	Elèves	No I haven't
128.	PE2	Ok question can you question please Albert(<i>PE2 pointe le bras vers le tableau</i>) Albert have you got a ok Yes er You choose you choose ok

Le travail collectif se termine par une scène très brève – elle ne dure que 50 secondes, soit de la minute 42:20 à la minute 43:10 - au cours de laquelle PE2 explique aux élèves que c'est maintenant à leur tour de jouer au jeu de devinettes deux par deux.

Enfin, la dernière scène, dédiée au travail à deux, est relativement courte. Elle se déroule de la minute 43:10 à la minute 47:40, soit sur une durée totale de 4 minutes 30. Au cours de cette scène, chaque élève a la responsabilité de choisir un personnage et de guider le questionnement de son partenaire afin qu'il soit capable de découvrir le personnage choisi au départ. On remarque que le démarrage de l'activité est assez délicat, les élèves ne comprenant pas d'emblée ce que le professeur attend d'eux. Ceci s'explique sans doute par le fait que le

travail mis en œuvre jusque là ne s'est fait que sous une forme collective, sans mettre en scène un binôme d'élèves, et, d'autre part, par le fait que ce n'est qu'à la fin du temps de travail collectif que PE2 explique aux élèves qu'ils vont travailler à deux. L'organisation de jeux collectifs faisant partie des pratiques régulières de PE2, les élèves n'ont donc pas anticipé le travail en binômes.

3.5- Analyse d'épisodes pertinents

L'analyse fine de la pratique effective se centre sur quatre épisodes. Les deux premiers ont pour objectif d'illustrer la façon dont PE2 conduit les démonstrations collectives et de mettre en évidence les effets potentiels de ces démonstrations sur la manière dont les élèves réalisent l'activité à deux. Les deux autres, quant à eux, permettent d'examiner la pratique de deux binômes d'élèves lors de la réalisation de l'activité à deux.

3.5.1 - *En collectif: « I write a name and you have to guess »*

Ce premier épisode correspond à la mise en œuvre de la deuxième démonstration collective (cf. synopsis détaillé, TP 84-98). Il démarre juste au moment où le professeur s'empare du volet gauche du tableau pour y écrire au verso, en dehors du regard des élèves, le nom du personnage qu'il a choisi de faire deviner aux élèves. Il se termine au début de la scène suivante, soit au moment où PE2 vient de demander à Albert de venir au tableau, les tours de parole 99 et 100 permettant de mettre en évidence un incident intéressant.

84.	PE2	Yes I have + ok so look (33:35) I choose (PE2 prend le volet gauche du tableau, l'écarte et commence à noter quelque chose) yes + er + ok (il finit d'écrire) I write a name ++ I write a name I choose one/ one name ok ? and you you have to question me to guess the name have you got a have you got a red + shoes have you got (PE2 prend, sur la table placée près du tableau, le document en main et revient vers le volet gauche du tableau) a yellow T-shirt ? can you can you ask me ? (PE2 se désigne lui-même de la main gauche) I write a name and you have to guess (Le professeur se place sur le côté gauche de la classe) +++ (Anita lève le doigt) Ok Anita
85.	Anita	I've got
86.	PE2	Have you got
87.	Anita	Have you got a green T-shirt?
88.	PE2	Er I er a green T-shirt? No I haven't Jordan
89.	Jordan	Henry?
90.	PE2	Have you got/oh question please + have you got it's impossible to know you have to question me ok have you got a green T-shirt? Have you got er red socks? Have you got + red shoes? Have you got a yellow jacket? Have you got a yellow T-shirt ok? and I say yes I have no I haven't Question please Sébastien + have you got
91.	Sébastien	Have you got a blue shirt?

92.	PE2	No I haven't ok (<i>Le professeur pointe le bras vers le document affiché au tableau</i>) we play with eight characters ok eight characters ok Marthe
93.	Marthe	Have you got a red cap?
94.	PE2	No I haven't listen Marthe no I haven't I've got a white cap (<i>Evelyne et Marthe lèvent le doigt</i>) ++ Sébastien <did you hear me?> have you got a red cap ? no I haven't I've got a white cap +++ (<i>Albert et Sébastien lèvent le doigt, puis Anita</i>) Albert?
95.	Albert	Is it Tom?
96.	PE2	You say are you Tom? (<i>PE2 se désigne lui-même du doigt</i>)
97.	Albert	Are you Tom ?
98.	PE2	(<i>PE2 ouvre le volet du tableau</i>) Yes I am I'm Tom ok Albert you come here please come (35:45) come on
99.	Une élève	Il a un T-shirt green et vous avez dit non
100.	PE2	This is not a T-shirt this is a shirt a shirt (<i>PE2 touche le col de la chemise qu'il porte</i>) This is not a T-shirt sorry (<i>PE2 montre le personnage sur le document</i>) This is a shirt + ah yes I'm sorry (<i>PE2 fait une moue dubitative</i>) Ok so please Albert you choose a name ok (<i>PE2 retire le volet vers le mur et montre le document à Albert</i>) you choose a name ok and you write the name (<i>PE2 fait le geste d'écrire au tableau en s'adressant spécifiquement à Albert On entend des élèves faire des commentaires</i>)

Les tours de paroles ci-dessus illustrent les difficultés que les élèves éprouvent pour comprendre le fonctionnement du jeu et pour utiliser les connaissances attendues par le professeur.

On note tout d'abord qu'un élève, Sébastien, n'a pas compris que les questions doivent être posées en référence au document sur lequel sont dessinés les huit personnages. Ainsi, il demande au professeur, qui représente un personnage, s'il a une chemise bleue (TP 91) alors qu'aucun d'entre eux ne porte une chemise de cette couleur. Ce premier incident montre combien il est délicat de faire comprendre aux élèves ce qui est attendu d'eux lorsqu'on met une activité en place pour la première fois. Ce qui semble être ici de l'ordre de l'évidence, au moins pour le professeur, ne l'est pas pour cet élève, ce qui contraint PE2 à préciser que les questions sont à poser en référence aux huit personnages dessinés sur le document affiché au tableau (TP 92). Ensuite, la question de Jordan (TP 89) montre que les règles définitives du jeu sont loin d'être claires. En effet, le professeur n'a pas précisé à partir de quel moment un joueur était autorisé à poser une question en utilisant le nom d'un des personnages. Cette règle est donc restée implicite alors que PE2 y avait apparemment réfléchi puisqu'il explique, au tour de parole suivant (TP 90), que le recours à cette question est autorisé quand on est pratiquement certain d'avoir identifié le personnage à repérer. Cependant, l'explication contenue implicitement dans l'expression « it's impossible to know » reste difficilement accessible aux élèves. Ceci nous conduit à penser que l'utilisation de cette question se fera sans doute de manière un peu désordonnée au cours de la pratique effective en binômes.

D'ailleurs, le refus catégorique de PE2 de répondre à la question de Jordan a pour effet d'attribuer à cette question le statut de question interdite. Ainsi, lors de la troisième démonstration collective, il faudra l'intervention de deux élèves (TP 144 et 152) pour que un de leurs camarades s'autorise à poser une question en utilisant le nom d'un personnage.

144.	Elève	On a le droit de poser des questions <... ?>
145.	PE2	If you you can ask a name when you want to ask a name you say are you er are you Tom? Are you Kate? (PE2 fait tourner son bras droit en l'air)

152.	Aline	On a le droit de dire des/
153.	PE2	Ah you can say are you yes are you Kate? Are you are you?

Par ailleurs, la rapidité avec laquelle les élèves trouvent le personnage choisi par le professeur s'explique par le fait que PE2 les met sur la piste en leur donnant un indice qui leur permet de trouver sans hésitation le personnage en question « I've got a white cap » (TP 94). Cette stratégie a pour effet de faire gagner les élèves rapidement et donc de faire avancer le temps didactique mais, en même temps, elle brouille les règles quant aux indications que l'élève R est autorisé ou non à communiquer à son partenaire. Ainsi, à l'issue de cette première démonstration, certaines règles définitives du jeu sont encore floues. Par ailleurs, l'ambiguïté sémiotique de certains dessins a pour effet de rendre difficilement interprétables, pour l'élève Q, les réponses de son partenaire. Ainsi, PE2 répond négativement à la première question posée par Anita (TP 88) qui pourtant ne pouvait se référer qu'à Tom car c'est le seul personnage qui porte un vêtement vert en complément de son pantalon. La réponse de PE2 s'explique par le fait que pour lui ce personnage ne porte pas un T-shirt mais une chemise, ce qu'il explique (TP 100) lorsqu'un élève fait part de sa surprise (TP 99) quand PE2 dévoile que le personnage à trouver était Tom (TP 98). La seule différence entre les deux types de vêtement résidant dans le fait que ce qui représente une chemise a un col et que ce qui représente un T-shirt n'en a pas, elle n'est pas facilement repérable et peut donc prêter à confusion lors des échanges. Cet incident met en évidence la nécessité de présenter en détail les documents en amont afin qu'aucune interprétation divergente ne perturbe l'activité à laquelle ils servent d'appui.

Par ailleurs, cet épisode révèle que les élèves rencontrent des difficultés dans l'utilisation des connaissances. Ainsi, on constate qu'Anita amorce la première question en utilisant la forme affirmative « I've got » (TP 85) à la place de la forme interrogative qui, comme nous l'avons expliqué, a été introduite très récemment. Enfin, on remarque qu'Albert propose le nom de Tom (TP 95) en utilisant la troisième personne du singulier « is it Tom ? » et non pas, comme l'attend le professeur (TP 96), la deuxième personne du singulier « are you Tom ? ».

L'utilisation spontanée de l'expression « is it... ? » montre que le point de vue à adopter, interroger une personne en imaginant qu'il est quelqu'un d'autre, est une opération mentale qui nécessite une décentration difficile à effectuer. Dans la situation mise en œuvre, l'utilisation de la troisième personne paraît *a priori* plus habituelle, davantage nécessitée par le milieu. En effet, Albert a sans doute compris qu'il faut trouver le nom du personnage écrit derrière le tableau sans saisir que le professeur représente ce personnage. L'emploi des première et deuxième personnes du singulier est donc davantage déterminé par le contrat didactique que par le milieu dans lequel l'adoption par le professeur de l'identité du personnage n'apparaît pas clairement. Enfin, l'étude de l'épisode ci-dessus est également l'occasion de constater que l'utilisation des réponses courtes fait partie des attentes épistémiques de PE2 puisqu'il les emploie de manière systématique (TP 88, 92, 94 et 98).

3.5.2 - *En collectif : "C'est peut-être Albert qui s'est trompé ?"*

Le deuxième épisode se déroule au cours de la troisième démonstration collective (TP 98-211). Il démarre après que PE2 ait fait répéter les nouveaux éléments syntaxiques et alors que les élèves ont déjà posé cinq questions – quatre construites avec l'expression verbale « have got » et une avec le verbe « be » - qui ont permis d'éliminer les quatre personnages suivants : Tom, Kate, Helen et Matt. On remarque d'ailleurs que les trois premiers personnages ont été éliminés à l'issue d'une seule question puisque, comme nous l'avons montré dans l'analyse épistémique, une seule et unique caractéristique vestimentaire les distingue des cinq autres.

159.	PE2	Ok question please er you don't er I think you don't look very well because you don't use jacket pair of socks er pair of jeans black pair of jeans black dress black jacket Ok question please
160.	Boris	<...?> have you got a red pair of socks?
161.	PE2	A pair of red socks please Boris
162.	Boris	A pair of red socks
163.	PE2	Thank you
164.	Albert	No I haven't
165.	PE2	No I haven't
166.	Albert	Evelyne (PE2 écarte les bras en signe d'évidence)
167.	Evelyne	Have you
168.	PE2	Got
169.	Evelyne	Got Jennifer
170.	PE2	Oh no are you Jennifer?
171.	Evelyne	Are you Jennifer?
172.	Albert	No
173.	PE2	No I'm not
174.	Elèves	Je sais qui c'est (plusieurs élèves ont le doigt levé)
175.	PE2	Ok it's it's very long !
176.	Albert	Sébastien
177.	Sébastien	Have you a Jimmy?

178.	PE2	No are you Jimmy?
179.	Albert	No
180.	PE2	Repeat are you Jimmy? Er (<i>PE2 écarte les bras en signe de désespoir</i>) just one minute please just one minute I ask I ask one question (<i>PE2 se désigne lui-même. Plusieurs élèves ont le doigt levé</i>) and you look er please <... ?>
181.	Elèves	C'est peut-être Albert qui s'est trompé?
182.	PE2	No no listen er sh listen I just want to check something Er please er Albert have you got a a white shirt?
183.	Albert	Yes
184.	PE2	A white/Yes I have repeat
185.	Albert	Yes I have
186.	PE2	Yes I have a second question please have you got a green jacket please er + Albert?
187.	Albert	Yes
188.	PE2	Oh good You don't you don't ask the right questions ok
189.	Elèves	Moi je sais (<i>Evelyne, Marc et Agathe ont le doigt levé</i>)
190.	Albert	Marthe
191.	PE2	Are you
192.	Marthe	Are you Jimmy?
193.	Alex + Es	No
194.	PE2	Ok sorry Jimmy please Jimmy hasn't got a hasn't got a green oh yes a green jacket but oh yes ++ oh you miss one question ok (<i>PE2 se tient le nez entre les 2 yeux, il fait les gestes correspondant à tall et small</i>) Are you tall? Are you small? Can you er can you ask this question Marc can you say are you are you tall or are you small? Are you small? Are you tall?

Cet extrait de la troisième démonstration collective permet d'illustrer la difficulté à traiter l'ensemble des informations obtenues afin de parvenir à identifier le personnage choisi au départ. En effet, alors que les élèves sont sur le point de gagner, PE2 introduit, sous la pression du temps, un élément de doute (TP 180) qui conduit à la mise en cause de l'élève R « c'est peut-être Albert qui s'est trompé ? » (TP 181). Pourtant, toutes les réponses d'Albert sont bien en conformité avec le personnage qu'il a choisi. Cependant, l'intervention de PE2 montre la fragilité de la place occupée par Albert alors que, sa dernière réponse négative (TP 179) permet d'identifier à coup sûr Henry. En effet, aux quatre personnes éliminées en amont de cet épisode, viennent s'ajouter Mary (TP 160-164), Jennifer (TP 171-172) et Jimmy (TP 178-179). C'est donc logiquement Henry qui est le personnage « caché ». Toutefois, PE2 ne laisse pas les élèves poser la question supplémentaire qui s'impose « Are you Henry ? ». Il interrompt les interactions entre l'élève R et ses camarades et prend à son compte deux nouvelles questions (TP 182 et 186) qui sont, en fait, inutiles à double titre. D'une part, il est maintenant évident qu'Albert s'est mis dans la peau de Henry et, d'autre part, le fait de porter une chemise blanche et une veste verte ne permet pas de distinguer Jimmy de Henry. PE2 se rend d'ailleurs compte de la non pertinence de ses questions juste après ; il déclare « you don't ask the right question » (TP 188) alors que c'est lui qui n'a pas posé les bonnes questions. Suite à son intervention, Marthe, qui n'a apparemment pas enregistré la question posée

précédemment par Sébastien, demande à nouveau à Albert s'il est Jimmy, ce à quoi il n'est pas le seul à répondre négativement (TP 193). Toutefois, cette nouvelle question sème le doute dans l'esprit de PE2 qui marque une nouvelle pause pour révéifier la pertinence de la réponse. Ceci lui permet de constater que la différence de taille entre Jimmy et Henry est pratiquement le seul élément qui permet de distinguer ces deux personnages à coup sûr. Fort de ce constat, PE2 se substitue à nouveau aux élèves Q et leur indique les questions qu'ils doivent poser pour gagner « are you tall? are you small? » (TP 194). Le fait que PE2 se substitue à deux reprises aux élèves s'explique par la pression dont il est victime. En effet, il a déjà montré des signes d'impatience précédemment (TP 175 et 180) bien que, à ce moment du travail, la durée de l'activité n'était pas liée à une organisation défectueuse du questionnement mais au nombre de questions nécessaires à l'identification de Henry. Il se trouve, en effet, que les élèves n'ont pas centré leur attention d'emblée sur Jimmy et Henry. Ceci s'explique peut-être par la stratégie d'économie adoptée par les élèves : commencer par poser des questions sur les personnages identifiables en un seul coup. Loin d'avoir mal observé le document, comme le suggère PE2 (TP 159), les élèves tirent, ici, parfaitement parti de la façon dont est conçu le document. Ainsi, quand PE2 leur fait remarquer que leur impossibilité à identifier le personnage choisi vient du fait qu'ils ne posent pas les bonnes questions puisqu'ils n'utilisent pas certains vêtements « you don't use jacket pair of socks er pair of jeans black pair of jeans black dress black jacket » (TP 159), c'est lui qui dévoile sa connaissance imparfaite du document.

Ces différents constats mettent en évidence le fait que le nombre de personnages est sans doute trop élevé. Ceci rend difficile le traitement des informations obtenues et ce d'autant plus qu'aucun recours à une trace quelconque, qui permettrait de garder la mémoire des questions déjà posées, n'est envisagé. Par conséquent, il apparaît clairement que la conception d'un document de cette nature est extrêmement délicate et que son utilisation nécessite une analyse *a priori* fine permettant de s'assurer de son adéquation aux connaissances visées.

A ce propos, cet épisode permet de confirmer le fait que les réponses courtes font véritablement partie des attentes de PE2 (TP 172-173, 184-185) même s'il ne réagit pas toujours à l'emploi isolé de la particule négative (TP 179 et 193). Par ailleurs, comme nous l'avons envisagé lors de l'analyse épistémique, on constate que la maîtrise de la place de l'adjectif épithète avec l'expression « a pair of » n'est pas encore atteinte par l'ensemble des élèves (TP 160-162), voire par le professeur « black pair of jeans » (TP 159). De plus, on constate que les élèves éprouvent de réelles difficultés à opérer un choix entre l'expression verbale « have got » et le verbe « be » (TP 167-169 et 177).

Les deux binômes d'élèves observés sont composés, d'une part, d'Evelyne et de Marc et, de l'autre, de Marie et de François. Ces binômes sont relativement contrastés puisque le premier est constitué d'élèves plutôt bons, voire très bons, en anglais, le deuxième étant, quant à lui, composé d'élèves nettement plus moyens, voire faibles. Ainsi, à l'évaluation de fin de séquence, Marc a obtenu 18,17, soit la meilleure note, Evelyne 15,63, François et Marie ayant respectivement obtenu 10,62 et 8,02, soit deux notes nettement sous la moyenne de la classe qui était pour cette évaluation de 13,42. Par ailleurs, lors de l'entretien post séquence, PE2 cite Evelyne parmi les élèves qui participent le plus³³⁵ et explique, en revanche, que les difficultés de Marie sont en partie dues au fait qu'elle est arrivée dans la classe au mois de janvier³³⁶, soit seulement deux semaines avant la mise en œuvre de la séquence observée.

Par conséquent, le fait de disposer de l'enregistrement des productions de deux binômes contrastés va nous permettre d'étudier le travail effectif de bons élèves et élèves moins à l'aise et d'examiner les effets du niveau de ces élèves sur leur pratique des connaissances pendant une activité de « pairwork ».

3.5.3 - *En binôme : « Je vais demander si on fait une troisième fois »*

L'épisode sélectionné ici permet d'illustrer la façon dont Marc et Evelyne, qui font partie des meilleurs élèves de la classe, organisent leur questionnement et pratiquent les connaissances visées.

5.	Marc	Qu'est-ce qu'il faut faire ?
6.	Evelyne	En fait, tu marques un nom de ta liste derrière, et après, lui, il doit te poser des questions + Oui + Non, les deux !
7.	Agathe	Les deux ?
8.	Evelyne	Non, oui, une seule personne+ Mais tu marques derrière ta feuille, hein+ Ouais, derrière ++
9.	Marc	Vas-y !
10.	Evelyne	Bon + enfin !+ Heu+ Heu+++
11.	Marc	Have you got <.....?>?
12.	Evelyne	No++
13.	Marc	Are you a girl ?
14.	Evelyne	Comment?
15.	Marc	Are you a girl ? Heu++ one girl.... <Gill?>?
16.	Evelyne	Mais, faut pas marquer! ++ <..... ?> Have you + a dress ?
17.	Marc	A dress ? A dress+ c'est quoi déjà a dress ?
18.	Evelyne	C'est une robe++
19.	Marc	Yes
20.	Evelyne	I'm Helen+
21.	Marc	No +
22.	Evelyne	Are you Helen ?
23.	Marc	No++

³³⁵ Cf. annexes, entretien post séquence, TP 349-351, p. 209.

³³⁶ Cf. annexes, entretien post séquence, TP 356-360, p. 209.

24.	Evelyne	Hm, mais t'es une fille!
25.	Marc	Oui !
26.	Evelyne	Ah, are you Jennifer !
27.	Marc	Yes
28.	Evelyne	+Ah, j'ai trouvé ++ Allez, à toi !
29.	Marc	Have you got a ++ a red + red chaussettes ?
30.	Evelyne	Heu.. Yes ! ++
31.	Marc	Are you Heu.. Matt ?
32.	Evelyne	Yes+
33.	Marc	A toi de poser une question, hein+
34.	Evelyne	(<i>en s'adressant au professeur</i>) On recommence ? + Mets-en un 2 ^{ème} nom, ok ? ++ (<i>on entend les autres élèves travailler</i>) C'est bon ! Bon, je commence ! Are you a boy ?
35.	Marc	Yes + Regarde <..... ?> ++
36.	Evelyne	J'ai vu ! + Bon, tant pis <petits rires> Bon, je vais faire comme si je saurais pas !
37.	Marc	Si on a trouvé, on fait quoi ?
38.	Evelyne	Ben, on recommence !
39.	Marc	Have you got heu a girl?
40.	Evelyne	On recommence, hein+ No + <... ?> A moi ! Are you Henry ?
41.	Marc	No+
42.	Evelyne	Ah, je te montre très vite, moi+++ Attends, c'est qui déjà ?
43.	Marc	Have you got a Tom ? Are you Tom? Je savais qu'y avait 3 lettres+ j'ai su qu'y avait 3 lettres! Et c'est le seul à avoir 3 lettres+
44.	Evelyne	Je vais demander si on fait une 3 ^{ème} fois+
45.	Marc	On recommence ?
46.	Evelyne	D'accord++ <en s'adressant au professeur> On recommence une 3 ^{ème} fois + (<i>le professeur répond : « No, we stop, ok ? Please »</i>) +++ Ben, moi, la maîtresse, et ben, elle m'a dit de faire quelque chose

Les tours de paroles ci-dessus montrent que les règles définitives du jeu ne sont toujours pas claires lorsque les élèves commencent à travailler à deux. Ainsi, Evelyne doit expliquer à son partenaire ainsi qu'à sa voisine, Agathe, ce qu'ils doivent faire pour commencer à jouer (TP 5-8). On remarque à cette occasion qu'Evelyne occupe une position haute, elle prend charge les explications, alors qu'elle obtiendra des résultats inférieurs à ceux de Marc et Agathe à l'évaluation finale³³⁷.

Par ailleurs, on constate qu'Evelyne et Marc organisent leurs tours de paroles différemment de ce que PE2 avait prévu initialement. En effet, ils alternent leurs questions, occupant tour à tour le rôle de l'élève Q et celui de l'élève R (TP 15 et 16). Cette modification a des conséquences sur la manière dont les élèves pratiquent le jeu. Cela exige d'eux une utilisation plus souple et plus variée des connaissances et une gestion plus complexe des informations, ce qui est sans doute plus facile à réaliser par ces élèves plutôt à l'aise en anglais. Cependant, cela a également pour effet de les mettre en compétition car ils peuvent facilement comparer le nombre de questions que chacun d'entre d'eux doit poser pour découvrir le personnage «

³³⁷ Agathe a obtenu 17,56, soit la troisième meilleure note de la classe et deux points de plus qu'Evelyne.

caché ». On remarque, à ce sujet, qu'Evelyne est très satisfaite d'avoir trouvé avant Marc « ah, j'ai trouvé » (TP 28), ce qui semble d'ailleurs la libérer et lui permettre de centrer son action sur les réponses à fournir à son partenaire « allez, à toi ! » (TP 28). Ce désir de gagner en premier est d'ailleurs perceptible dès la deuxième réponse négative obtenue par Evelyne ; elle montre son impatience et met en doute les réponses de Marc (TP 24) avant de se rendre compte d'elle-même qu'il y a deux personnages féminins qui portent une robe et qu'elle doit donc poser une question supplémentaire « ah, are you Jennifer! ».

D'autre part, le professeur n'ayant pas fourni d'indications précises quant aux stratégies et au nombre de tours autorisés, on remarque que cela conduit Evelyne et Marc à faire de nombreux commentaires en français et à réitérer plusieurs fois leur demande de précision quant au nombre de tours prévu (TP 34, 36-37, 40, 44-46). Par ailleurs, Evelyne réagit assez vivement lorsqu'elle constate que Marc prend des repères pour mener son questionnement « mais, faut pas marquer ! » (TP 16). Par conséquent, sur les 42 tours de paroles qui composent l'épisode ci-dessus, 26, soit 62 %, sont produits intégralement ou partiellement en français, dont 20, soit 48 %, ne portent pas sur les connaissances en jeu mais sur l'organisation de l'activité.

S'il l'on examine maintenant la façon dont les élèves pratiquent les connaissances attendues par le professeur, on note d'abord que ces élèves n'utilisent jamais les réponses courtes mais se contentent de répondre en utilisant uniquement les particules négative et affirmative « no » (TP 12, 23, 40, 41) et « yes » (TP 19, 27, 30, 32, 35). Ainsi, comme nous l'avons signalé dans l'analyse épistémique, la production des réponses courtes n'est pas nécessaire à la transmission des informations ; elle serait, ici, uniquement la trace du respect du contrat didactique. Ainsi, aucun de ces deux élèves n'exige de son partenaire leur production puisque l'emploi des particules « no » et « yes » suffit pour guider leur recherche.

Concernant maintenant la pratique des items lexicaux, on observe qu'un seul nom de vêtement « dress » est utilisé au cours des interactions (TP 16). A cette occasion, on constate que c'est Evelyne qui occupe à nouveau une position haute ; elle produit cette connaissance spontanément alors que Marc a besoin de lui demander ce qu'il signifie avant de pouvoir lui répondre (TP 17-19). On observe d'ailleurs que Marc a une maîtrise encore incertaine des nouveaux items lexicaux puisqu'il utilise le mot français « chaussettes » pour poser une de ses questions (TP 29). On note au passage qu'Evelyne lui répond sans produire de rétroaction (TP 30), sans exiger la production du mot anglais correspondant, ce qui permet à Marc de découvrir juste après le personnage choisi par sa partenaire.

L'analyse des tours de paroles révèle, par ailleurs, que ces élèves ont une maîtrise quasi parfaite des deux éléments syntaxiques à utiliser. Ainsi, ils ne rencontrent apparemment

aucune difficulté quant au choix à opérer entre l'expression verbale « have got » et le verbe « be ». On note donc qu'il a suffi que le professeur corrige une fois son emploi erroné de l'expression « have got » avec le nom d'un personnage (cf. deuxième épisode analysé ci-dessus, TP 167-171) pour qu'Evelyne comprenne le fonctionnement de ces éléments et les utilise à bon escient. Les deux seules erreurs qu'elle produit sont, d'une part, la non utilisation de « got » (TP 16) et, d'autre part, l'emploi d'une forme affirmative à la première personne du singulier « I'm Helen » à la place de la forme interrogative requise. Il est d'ailleurs tout à fait intéressant d'observer qu'elle interprète la réponse négative de Marc (TP 21) comme un refus de lui donner l'information qu'elle demande et non comme la réponse qu'elle attend. Par conséquent, elle s'auto corrige spontanément (TP 22) afin d'obtenir une réponse clairement interprétable. Quant à Marc, il est assez surprenant de constater qu'il utilise correctement « have got » et « be » pendant la première série de questions (TP 13, 15, 29, 31) mais de façon nettement moins stable lors de la deuxième série de questions (TP 39 et 49), même s'il s'auto corrige spontanément dans le deuxième cas.

Les tours de paroles correspondant à la deuxième série de questions (TP 34-43) méritent d'ailleurs d'être examinés avec soin. Ainsi, alors que ces deux élèves ont joué le jeu lors de la première série de questions, leur rapport à la situation se modifie alors complètement. C'est Marc qui est à l'origine de ce changement surprenant et délicat à interpréter. En effet, alors qu'Evelyne ne lui a posé qu'une question, il lui dévoile spontanément le nom qu'elle cherche (TP 35). Cependant, Evelyne décide de faire comme si elle n'avait rien vu (TP 36) ; elle ne demande pas à Marc de choisir un autre personnage mais continue à poser des questions (TP 40), comme si la pratique des connaissances était pour elle, *in fine*, plus importante que la découverte de l'identité du personnage. Toutefois, le jeu ayant perdu à ce moment-là tout intérêt en tant que jeu, elle dévoile à son tour subrepticement (TP 42) le nom du personnage qu'elle a choisi. Ceci permet à Marc de découvrir immédiatement après l'identité de ce personnage en prenant appui, ici, sur un indice visuel, « trois lettres » (TP 43), normalement non disponible dans le cadre du déroulement ordinaire du jeu. On remarque d'ailleurs que, lors de cette deuxième série de questions, Evelyne et Marc ne prennent plus la peine d'essayer d'obtenir des renseignements sur les caractéristiques physiques ou vestimentaires des personnages, ils se posent directement les questions en utilisant les noms des personnages (TP 40 et 43). Ceci nous conduit donc à penser que le fait de ne pas disposer de consignes précises quant au nombre de tours à jouer, associé au fait que les élèves n'ont apparemment pas identifié l'enjeu de savoir, a pour effet de faire perdre au jeu tout intérêt ludique et didactique.

3.5.4 - En binôme : « Il pose pas les questions, il me dit les noms directement ! »

Le dernier épisode permet de montrer les difficultés que rencontrent Marie et François, qui sont parmi les élèves les moins à l'aise de la classe, pour agir au sein de la situation conçue par PE2.

9.	Marie	Alors, heu... I'm heu... ++ <Jane/James>
10.	François	No ++
11.	Marie	Je continue ou c'est à toi ?
12.	François	C'est à moi+ heu ++ heu + (on entend des élèves se disputer) +++ je te l'ai dit en plus le mien, alors !
13.	Marie	Attends, ouais ++
14.	François	A toi !
15.	Un autre élève	Yes !+++
16.	Marie	Ouais, attends ! <white ?>
17.	François	Heu, Tom ?
18.	Marie	Yes ++
19.	François	J'ai trouvé qu'en posant que 2 questions ! + Non, une et puis la bonne réponse ! Allez, vas-y, à toi+
20.	Marie	Heu...
21.	François	Vas-y, montre, montre! +++
22.	Marie	Heu ++ I'm heu... cap heu...red +++ A red cap ?
23.	François	No ++
24.	Marie	heu+++ heu + cap + heu, heu\
25.	François	Ben, non, c'est à moi, hein !
26.	Marie	Ah, oui, pardon, excuse-moi ! Ben, oui, ben, moi, j'ai un 3 ^{ème} +
27.	François	Non, moi, j'en choisis un autre! ++ Ouais, ouais, et après c'est toi qui marques un gars
28.	Marie	Un garçon ?+ Alors, attends, je vais chercher +++ Ben, non, pas celui-là +++ Maintenant, je dois plus t'aider !+
29.	François	Donc, heu++
30.	Marie	It's a girl ?
31.	François	Attends, heu + Si c'est un garçon ou une fille?
32.	Marie	Yes, yes+ <.....?>
33.	François	Have you got Helen?
34.	Marie	No ++ Heu + I'm heu + Mary?
35.	François	C'est une fille, Mary!
36.	Marie	Oui, mais, moi, c'est un garçon !
37.	Un autre élève	Yes +++ (on entend une élève énumérer Henry, Tom, Jimmy) ++
38.	Marie	Attends + I'm heu + non, attends + I'm Helen ?
39.	François	Helen?
40.	Marie	Ouais+++
41.	François	Yes
42.	Marie	Have you got Matt? ++ Tricheur!
43.	François	Jennifer!
44.	Marie	Non, c'était Matt! (On entend le professeur dire « on s'arrête maintenant. »)
45.	François	Ben, oui, mais, toi, tu
46.	Marie	Il pose pas les questions, il me dit les noms directement! Il me disait les noms directement ! (On entend le professeur dire « ah, no »)
47.	Un autre élève	Ouais, moi aussi

L'analyse des interactions entre Marie et François montre que la définition imprécise de

l'activité et la non maîtrise des connaissances à utiliser font obstacle à la mise en œuvre du jeu et à la pratique effective des connaissances.

Ainsi, Marie et François ont beaucoup de difficultés à ordonner leurs tours de parole. Contrairement à Evelyne et Marc qui avaient d'emblée adopté un fonctionnement à leur convenance, ces deux élèves ne parviennent pas à s'organiser seuls et doivent donc repréciser dans l'action à qui revient le droit de poser une question (TP 11-14, 25-26). De plus, les conditions de l'utilisation de la question contenant le nom d'un personnage n'ayant pas été définies explicitement, on note que Marie et François passent très rapidement à l'utilisation exclusive de la question sur l'identité du personnage « caché » (TP 33, 34, 38, 42 et 43). Par ailleurs, on observe que, ayant peu de règles à leur disposition, ils en inventent de nouvelles. Ainsi, François impose à sa partenaire de choisir un garçon (TP 27), ce à quoi elle consent sans discuter (TP 28), consciente, malgré tout, du fait que cela donne un avantage non négligeable à son partenaire « maintenant, je dois plus t'aider! ». La question du sexe du personnage devient ensuite prétexte à de nombreuses discussions qui éloignent les élèves de la pratique des connaissances (TP 31, 35 et 36) et les conduit, *in fine*, à se disputer (TP 42-46) et à s'en remettre au professeur (TP 46). Marie et François ne parviennent donc pas à s'auto-réguler, à se créer leurs propres règles, afin de réaliser l'activité dans des conditions proches de celles mise en œuvre lors des démonstrations collectives.

De plus, on constate qu'ils ne produisent aucun énoncé correct. L'expression verbale « have you got » n'est utilisée qu'une seule fois par chacun d'entre eux (TP 33 et 42) mais elle est associée à chaque fois à un prénom. Quant à la structure « are you ...? », elle n'est jamais produite par ces deux élèves. François se contente d'utiliser des mots isolés (TP 17, 39 et 49) et Marie, elle, pose pratiquement toutes ces questions en utilisant « I'm » (TP 9, 22, 34 et 38). Au final, on observe que la pratique des items lexicaux par ces élèves est elle aussi très limitée. Ainsi, le nombre total des items lexicaux utilisés au cours de l'activité s'élève en tout et pour tout à un seul nom de vêtement « cap » (TP 22 et 24), deux adjectifs de couleur (TP 16 et 22) et un nom de personne « girl » (TP 30), qui ne semble pas encore maîtrisé par François (TP 31).

Pour conclure, l'analyse de cet épisode nous conduit donc à constater que les conditions dans lesquelles les élèves sont placés pour réaliser cette activité de binômes ne permettent pas à des élèves dont les connaissances sont fragiles d'être en situation non seulement de construire de nouvelles connaissances mais même, plus simplement, d'interagir en utilisant des connaissances plus anciennes.

3.6- Le travail du professeur et l'activité conjointe professeur-élèves

3.6.1 - La définition de la situation

L'analyse du synopsis et des deux épisodes qui se déroulent pendant le temps de travail collectif a permis de montrer que le document ne fait pas l'objet d'une présentation approfondie par le professeur, ce qui conduit les élèves à faire des erreurs d'interprétation quant à la taille de certains personnages ou aux vêtements qu'ils portent. De plus, les moments d'hésitation dont PE2 fait état lors des mises en œuvre collectives ont pour effet d'introduire dans la situation un certain degré d'incertitude et ouvrent la voie à la remise en cause de l'élève R, comme c'est le cas, par exemple, pour Albert. Enfin, le déficit constaté de règles fixant avec précision le nombre de tours à jouer, l'organisation des tours de parole et l'utilisation de la question intégrant le nom d'un personnage conduit, comme nous l'avons montré, à mettre les élèves dans des conditions peu propices à une utilisation efficace des connaissances visées.

Les situations mises en œuvre lors du temps collectif ne permettent pas aux élèves de savoir exactement ce que le professeur attend d'eux au cours du travail en binômes. Ainsi, en choisissant d'utiliser le document sonore comme support à une première démonstration collective, PE2 retarde le moment où les élèves sont mis dans des conditions proches de celles dans lesquelles ils se trouvent pour travailler à deux. Par ailleurs, PE2 n'organise pas de démonstrations collectives mettant en scène deux élèves en interaction. A la place, il choisit, suite à l'utilisation du document sonore, de mettre en œuvre deux situations collectives successives qui, certes, lui permettent de diffuser le matériau linguistique nécessaire à la réalisation de l'activité mais qui ne montrent pas explicitement aux élèves comment ils doivent s'organiser pour travailler à deux. De ce fait, PE2 est contraint d'expliquer plusieurs fois aux élèves ce qu'ils doivent faire lorsqu'il leur demande de se mettre au travail deux par deux.

211.	PE2	<p>Yes (<i>on entend plusieurs élèves pousser un ah de satisfaction</i>) you turn please + (<i>PE2 regarde sa montre</i>)</p> <p>(42:20) Ok for shh for ++ five minutes (<i>le professeur montre 5 doigts de la main</i>) listen (<i>Il se touche rapidement l'oreille</i>) listen please (<i>Il claque des doigts pour attirer l'attention des élèves et se retouche l'oreille</i>)+ For five minutes five minutes you choose shh (<i>Il prend un document d'un élève de la 1^{ère} rangée</i>) please Gérard</p> <p>you choose a name and you write the name (<i>Il prend le document sur l'envers et fait le geste d'y écrire quelque chose</i>) + er behind your paper You choose a name (<i>Il se retourne légèrement et tend le bras vers le tableau sur lequel est affiché le document A3 qui représente les 8 personnages au choix</i>) ok? You choose a name you copy the name you turn your paper (<i>Le professeur retourne à nouveau le document et désigne le binôme d'élèves assis devant lui, tout en faisant un geste de rotation de la main entre les 2 élèves désignés</i>) and you play with your neighbour ok? You say have you got aer ok? It's a guess you play the guessing game with your neighbour ok? ++ You copy one name (<i>Il se retourne à nouveau vers le tableau bras tendu</i>)Er, Kate, Matt, Tom, you choose one name. Ok? You copy you turn (<i>Le professeur fait à nouveau un geste d'écriture sur la feuille et la retourne rapidement</i>)and you ask your neighbour ok? (<i>Il fait un geste de va et vient entre les deux élèves partenaires assis devant lui</i>) (43:10)</p>
212.		<Prénom du professeur> <.....?>
213.	PE2	<p>(<i>Le professeur se dirige vers le bout de la rangée et s'adresse à François</i>) Er yes no you play er ok you play too</p> <p>yes you play with Martin ok?</p> <p>you play too</p> <p>you play too</p> <p>you play too (<i>Le professeur donne les consignes tout en se dirigeant vers l'autre bout de la rangée accompagné de Désiré qui vient travailler avec Martin</i>)So you choose a name Ok? You cop/you copy the name here you turn (<i>Le professeur reproduit les gestes correspondant à ces actions</i>) you choose a name, you copy the name and you ask the question have you got a green T-shirt (<i>Il fait un geste avec les mains qui montre que les élèves doivent interagir</i>) have you got a pair of jeans? Etc. ok?</p> <p>Er + You play too (<i>Le professeur passe au 2^{ème} rang</i>)</p>
214.	Elève	Je mets Harry?
215.	PE2	<p>You choose a name you choose a name you hide your neighbour (<i>Le professeur symbolise avec la main une barrière</i>) you copy the name here</p> <p>you choose a name,you copy the name here you turn you turn and you try to guess ok? (<i>Le professeur reproduit les mêmes gestes</i>)</p> <p>Have you got a .. ok? (<i>Il fait un geste avec les mains qui montre que les élèves doivent interagir</i>)</p> <p>So please you play er</p> <p>Agathe you play with Eric</p> <p>and Evelyne you play with Marc (<i>Le professeur pointe le doigt vers ces 4 élèves pour les designer mais il ne s'approche pas d'eux. Il se dirige vers le 3^{ème} rang</i>)</p>
216.	Jordan	One name?

217.	PE2	<p>One name yes One name ok? + You choose a name ok? You copy the name (<i>Le professeur reproduit les mêmes gestes</i>) you choose a name oh yes ok + Franck? Ok, that's fine so you play Please have you got a have you got a green T-shirt? Have you got a green? And you try to guess the name ok? The same game (<i>Il se retourne vers le tableau bras tendu</i>) Le même jeu (<i>Il se redresse et tend légèrement les bras sur le côté pour marquer l'évidence</i>) à deux Ok ? Have you er it's alright ? Did you copy have you copied yes? (<i>Le professeur retourne le document de Boris</i>) Oh yes ok sorry so you play ok? (<i>Il fait un geste avec les mains qui montre que les élèves doivent interagir</i>) Have you got a green dress? Have you got, ok? Etc You have you choose a name? (<i>Le professeur retourne le document de Gérard</i>) Have you copied a name? Ok good so have you copied a name? Yes ok so Gérard you you look your name ok?</p>
218.	Gérard	Oui
219.	PE2	<p>You memorize and you answer You say have you got a? Have you got a yellow T-shirt? Have you got a yellow T-shirt?</p>
220.	Gérard	Er, Yes.

Les éléments surlignés en gris ci-dessus mettent en évidence le nombre de fois où le professeur doit redéfinir l'activité avant que les élèves ne se mettent concrètement au travail. On constate que le fait de ne pas avoir eu recours à une démonstration collective mettant en scène deux élèves dans les mêmes conditions que celles dans lesquelles ils se trouvent quand ils jouent à deux, soit en utilisant le document dont ils disposent individuellement, conduit le professeur à devoir expliquer verbalement toutes les étapes que l'élève R doit parcourir avant de pouvoir répondre aux questions de son/sa partenaire. Ainsi, il doit préciser qu'il lui faut choisir un nom en référence au document « you choose a name » (TP 211, 231, 215 et 217), écrire ce nom au verso du document « you copy the name and you turn » (TP 211, 231, 215 et 217), puis, enfin, mémoriser ce nom pour être capable de répondre aux questions « you memorize and you answer » (TP 220). Finalement, on observe que PE2 doit indiquer aux élèves que le jeu auquel ils doivent jouer est le même que celui auquel ils viennent de jouer collectivement « the same game » (TP 217), ce qui confirme le fait que le transfert d'une situation collective à une situation de binômes n'est pas facile à réaliser pour tous les élèves. PE2 fait d'ailleurs état de ses préoccupations concernant la passation de consignes lors de la mise en œuvre d'une activité de « pairwork » lors des entretiens:

« C'est pas aussi simple à gérer quand .. Ce que je dis c'est que c'est pas aussi simple à gérer quand tu n'es pas sûr que la consigne anglaise, en anglais, a été comprise, en fait, par tous les enfants. Parce que tu t'aperçois, quand tu mets en route un pairwork, aussi simple soit-il, t'en as toujours qui vont passer au travers de.. de l'activité parce qu'ils ont pas compris, parce que, bon, ils font autre chose, etc., c'est vrai que c'est gênant, quoi. [...] Et puis ça se voit

rapidement, bon, heu... t'as des enfants qui disent, oui, non, on n'a pas compris ou qui vont faire autre chose, bon, ben, et puis t'arrives vers eux, ben, non, c'est pas ce qu'il faut faire. Alors que, pourtant, tu l'as expliqué en collectif.³³⁸ »

A ce sujet, il indique également, lors de l'entretien d'auto-analyse, qu'il est parfois amené à donner des explications en français, ne semblant pas mesurer le chemin que les élèves doivent parcourir pour comprendre, à partir d'une situation illustrée ou d'une démonstration collective, ce que le professeur attend concrètement d'eux lorsqu'ils sont mis en situation d'interagir à deux.

« là, cette semaine, avec des CE2, même avec des CM2, en fait, c'est une activité de « I Spy », y a des espions qui sont numérotés et chacun pense à ce qu'il aime. [...] Et, en dessous, t'as le jeu à 2, où on voit un des espions du dessus et l'autre lui pose la question: "do you like apples?". [...] Tu peux essayer de mettre un numéro au tableau et de faire poser les questions, mais, ils ne comprennent pas. Même si, auparavant, on a bien compris l'exercice précédent où chaque espion dit ce qu'il aime. [...] Après il faut heu...j'ai été obligé de ré-expliquer en français. [...] Oui, mais non, parce que la situation, ils l'ont en dessous, illustrée, tu veux. Sur « I Spy », la situation, elle est illustrée, tu vois un espion qui pose des questions, tu vois l'autre espion qui pense à son numéro et qui, en même temps, répond aux questions.³³⁹ »

3.6.2 - L'organisation du travail sur les connaissances

L'étude des tours de parole pris en charge par les élèves lors du temps de travail collectif révèle que ce temps de travail se caractérise par le fait que les nouvelles connaissances occupent une place nettement plus importante que les connaissances travaillées préalablement par les élèves. Le tableau ci-dessous présente la façon dont se répartissent les tours de parole audibles et produits en langue étrangère, soit 91 tours de parole sur les 103 recensés.

Nature des énoncés	Total	%	Connaissances nouvelles		Connaissances anciennes	
			Total	%	Total	%
Mots isolés	38	42%	14	37%	24 ³⁴⁰	63%
Enoncés partiels	07	8%	06	86%	01	14%
Enoncés complets	46	50%	38	83%	8	17%

Une fois mis à part le poids des connaissances anciennes dans la production des mots isolés qui tient, notamment, à l'emploi des particules d'affirmation « yes » et de négation « no »

³³⁸ Cf. annexes, entretien post séquence, TP 96 et 98 p. 202.

³³⁹ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 627-641, p. 232.

³⁴⁰ Il faut signaler ici que sur ces 24 mots isolés, 12 sont constitués par des particules d'affirmation et de négation et 12 par des prénoms correspondant soit à la désignation, par Albert, d'élèves de la classe, soit à des propositions d'identification du personnage « caché ».

et à l'utilisation des prénoms spécifiques à la situation mise en œuvre, on constate que les énoncés produits mettent principalement en jeu les connaissances nouvelles. Ces dernières constituent, en effet, 83 % des énoncés complets et partiels. Ceci tient, d'une part, au fait que l'activité de « pairwork » analysée ici est mise en œuvre alors que les élèves ont à leur disposition l'ensemble des outils langagiers visés par la séquence et, d'autre part, au fait que cette partie de l'activité se déroule sous le contrôle du professeur. En effet, si l'on compare le pourcentage de connaissances nouvelles mobilisées lors du travail collectif à celui qui correspond au travail en binômes, force est de constater que les connaissances nouvelles sont très peu utilisées par les élèves lorsqu'ils travaillent à deux. Ceci nous conduit donc à faire l'hypothèse que la production des connaissances nouvelles pendant le temps de travail à deux dépend très largement du degré d'intégration, par les élèves, des attentes du professeur et de leur aptitude à mobiliser seuls des connaissances dont ils ne disposent que depuis très peu de temps.

Par ailleurs, on observe qu'une partie des connaissances que le professeur avait prévues de faire travailler grâce à cette activité de « pairwork » et au travail collectif qui la précède ne sont pas du tout mobilisées. Ainsi, les adjectifs de taille « long, short » et certains noms de vêtements « a pair of shoes, a pair of jeans » ne sont jamais produits car, comme nous l'avons montré lors de l'analyse épistémique, leur utilisation n'est pas contrainte par le document. De plus, nous avons également mis en évidence des différences très nettes entre les connaissances qui sont mobilisées au cours du travail collectif et celles auxquelles les élèves ont recours lorsqu'ils jouent à deux. Ainsi, les réponses courtes « yes, I have / no, I haven't » pourtant exigées par le professeur lors du travail collectif ne font pas partie des connaissances mobilisées lors de l'activité de « pairwork ».

Enfin, on observe que de nombreux élèves ont des difficultés à opérer des choix pertinents entre les expressions « have you got ...? » et « are you ...? ». Face à ce constat, PE2 déclare, lors de l'entretien post-séquence, qu'il a modifié le jeu afin que ses autres élèves ne soient pas confrontés à cette difficulté.

« Donc, en fait.. Voilà, exactement, small, tall, et, en fait, y a eu une confusion des enfants entre le « have you got » et « are you ».[...] Ce qui m'a fait regretter d'avoir gardé le « are you » pour ne pas rester simplement sur le « have you got » et la description par les vêtements. Et c'est là qu'on s'aperçoit, bon, je me suis aperçu qu'effectivement c'était pas le sens, c'était pas forcément heu... très, très, net, quoi. [...] Ouais, y avait beaucoup de choses, donc heu... en fait, quand j'ai refait la séance avec d'autres CM2, puisque c'était la 1^{ère} classe où je faisais cette séquence là, je n'ai pas mis, dans le jeu de devinettes, j'ai laissé tomber la question « are you ». [...] Et j'ai pas introduit ni « tall », ni « small ». [...] Ca a mieux fonctionné. Y avait moins de confusions. [...] Voilà. Bon, c'est, ça fait, c'est un petit peu

saucissonné et haché mais, bon, en même temps, ça évite les confusions et puis...³⁴¹ »

La décision de simplification prise par PE2 nous conduit à poser la question fondamentale de la façon dont le professeur doit agencer les connaissances pour que les élèves puissent s'en saisir et les acquérir. De cette question-clé découle un système de questions qui sont au cœur de la didactique des langues étrangères : sous quelles conditions et dans quels buts la pratique intensive de savoirs isolés peut-elle s'avérer efficace? Comment amener les élèves à opérer des choix pragmatiquement pertinents au sein des outils langagiers mis à leur disposition ? Comment concevoir des situations qui puissent permettre une pratique à la fois intensive et réflexive³⁴² des connaissances en jeu.

3.6.3 - La gestion du temps et de l'espace didactique

a) La gestion du temps didactique

Comme nous l'avons signalé lors de l'analyse du synopsis, les nouvelles connaissances sont introduites très peu de temps avant que le professeur ne les fasse travailler par les élèves en binômes, soit sans qu'il puisse vérifier leur utilisation adéquate par les élèves. Le temps nécessaire à l'appropriation contrôlée des nouveaux outils langagiers est donc très réduit. Par ailleurs, on observe que l'introduction récente des connaissances a pour effet de contraindre le professeur à ménager des pauses, lors de la mise en œuvre du jeu collectif, afin de faire répéter ces connaissances par les élèves. Ainsi, la troisième scène (TP 68-84) et le début de la troisième démonstration collective (TP 103-128) sont consacrés à une reprise des connaissances par le professeur qui ne sont pas sans rappeler les activités emboîtées signalées lors de l'analyse consacrée à l'étude du document sonore menée par PE2. De plus, la pratique de ces connaissances par les élèves étant très limitée, PE2 doit constamment intervenir pour rectifier les énoncés produits par les élèves, ce qui n'est pas sans conséquence sur la façon dont se répartit l'espace didactique entre le professeur et les élèves au cours de cette phase de travail.

D'autre part, le fait que certaines connaissances soient peu utilisées pose la question de la pertinence de leur introduction à ce moment de l'apprentissage. A l'inverse, on peut se demander si l'utilisation concurrente du verbe « be » et de l'expression verbale « have got »

³⁴¹ Cf. annexes, entretien post-séquence, TP 10-28, pp. 199-200.

³⁴² Je propose, ici, d'utiliser l'expression « pratique réflexive » non pas au sens habituel d'une observation réfléchie de la langue, où la langue est alors objet d'étude, mais au sens d'une utilisation étendue de la langue au sein d'une situation qui nécessite un emploi raisonné et pragmatiquement orienté d'une variété d'outils langagiers.

n'aurait pas mérité de faire l'objet d'un travail plus approfondi avant la mise en œuvre du jeu en binômes.

b) *La gestion de l'espace didactique*

Lorsque l'on analyse la façon dont se répartissent les tours de parole lors du temps de travail collectif mis en œuvre pendant cette phase de travail, on constate que la répartition entre le nombre de tours de parole pris en charge par les élèves et celui pris en charge par le professeur est relativement équilibré, et ce malgré la mise en œuvre de la troisième démonstration collective prise en charge par Albert. Ainsi, sur les 210 tours de parole qui constituent le temps de travail collectif, 103 sont produits par les élèves, soit 49%, 98 par le professeur, soit 47% et, 9 d'entre eux correspondent à la diffusion des énoncés enregistrés sur le document sonore, soit 4%. Le pourcentage un peu plus élevé de tours de parole produits par les élèves s'explique, notamment, par la façon dont s'organisent les tours de parole lors de la démonstration collective qui met en scène Albert.

140.	Claudine	Have you got a red cap ?
141.	Albert	No I haven't ++
142.	Une élève	Have you <...?> Have you got a yellow dress?
143.	Albert	No I haven't ++
144.	Elève	On a le droit de poser des questions <.... ?>

Les tours de parole ci-dessus montrent que la situation mise en œuvre à ce moment du travail favorise les interactions directes entre les élèves sans que le professeur n'intervienne. Cependant, comme nous l'avons montré lors de l'analyse du deuxième épisode « *c'est peut-être Albert qui s'est trompé ?* », PE2 s'interpose régulièrement dans les échanges entre élèves, ce qui explique que le pourcentage de tours de parole pris en charge par les élèves ne soit pas plus important.

De plus, le manque de pratique des connaissances par les élèves a pour conséquence de réduire l'espace didactique que le professeur a pour objectif de leur attribuer grâce aux stratégies de dévolution qu'il utilise lors des deux dernières démonstrations collectives. En effet, lors de la deuxième démonstration collective, PE2 se met en position de répondre aux questions des élèves, ce qui lui permet de dévoluer cette partie du travail plus classiquement assurée par le professeur. Ensuite, en invitant Albert à venir au tableau pour assurer le rôle de l'élève R, PE2 réduit à nouveau l'espace didactique qu'il occupe. Cependant, la nouveauté des connaissances ne permet pas aux élèves de les utiliser sans l'aide du professeur qui doit constamment intervenir pour compléter un énoncé (TP 136-138 et 79-81) ou rectifier une erreur (TP 129-132 et 177-180).

136.	Albert	No I...
137.	PE2	No I haven't
138.	Albert	No I haven't

79.	Boris	Yes
80.	PE2	Yes I have can you repeat yes I have
81.	Classe	Yes I have

129.	Agathe	Have you got a shirt green? (<i>Alban regarde le professeur lorsqu'elle pose sa question</i>)
130.	PE2	Please Agathe you change (<i>PE2 fait le geste de croiser les bras avec 2 doigts pointés qui se croisent</i>)
131.	Agathe	Have you got a green shirt?
132.	PE2	Good

177.	Sébastien	Have you a Jimmy?
178.	PE2	No are you Jimmy?
179.	Albert	No
180.	PE2	Repeat are you Jimmy? Er (<i>PE2 écarte les bras en signe de désespoir</i>) just one minute please just one minute I ask I ask one question (<i>PE2 se désigne lui-même. Plusieurs élèves ont le doigt levé</i>) and you look er please <.... ?>

De la même manière, l'analyse des interactions entre PE2 et certains élèves au cours du travail en binômes met clairement en évidence le fait que PE2 doit intervenir très fréquemment pour aider les élèves à produire les énoncés nécessaires à la réalisation de l'activité (TP 229-232 et 250-252).

229.	PE2	(<i>Le professeur soulève à nouveau le document de Gérard et regarde attentivement derrière</i>) Can you repeat? Repeat the second question please. Have you got a red cap?
230.	Claudine	Have you got a red cap?
231.	Gérard	Yes.
232.	PE2	Yes, I have.

250.	PE2	Can you/ repeat the question please ? Yes repeat the question Have you got a?
251.	Marthe	Have you got a Jimmy?
252.	PE2	Oh no are you Jimmy? Ok? Have you got a T-shirt but are you Jimmy? Can you/ ok? (<i>Le professeur s'éloigne de Marthe et Boris et passé au binôme suivant</i>)

Enfin, comme nous l'avons signalé précédemment, l'utilisation détournée du document sonore fourni par la méthode et la façon dont est conçu le document visuel conduisent PE2 à devoir se substituer aux élèves. Ainsi, c'est lui qui indique le nom des personnages pouvant correspondre à la description induite par les réponses négatives aux questions modèles incluses dans le document sonore. C'est encore lui qui donne un indice pour faire gagner les élèves plus rapidement, lors de la deuxième démonstration collective, et c'est enfin lui qui finit par poser les questions qui permettent de découvrir le personnage choisi par Albert.

Tous ces constats mettent clairement en évidence le fait que la dévolution de certaines

responsabilités aux élèves et donc l'agrandissement de leur espace didactique nécessitent, d'une part, de les outiller suffisamment en amont et, d'autre part, de concevoir des situations qui reposent sur des règles claires, faciles à définir.

3.6.4 - Les formes de contrats didactiques

On peut identifier, dans la phase de travail analysée ici, trois types de contrats didactiques : un contrat d'observation, un contrat de répétition et un contrat de production d'énoncés complets corrects.

Le premier contrat est un contrat d'observation qui sous-tend le travail à fournir par les élèves répondants lors de cette phase de travail. Il est dépendant de l'utilisation par PE2 d'un document iconographique relativement complexe ; il requiert de la part des élèves des compétences d'observation assez affirmées car ils doivent traiter un nombre important d'informations visuelles pour pouvoir répondre aux questions de leur partenaire.

Le deuxième contrat, le contrat de répétition, est lié à l'introduction et à la pratique des nouvelles connaissances. Il est régulièrement utilisé dans cette phase de travail au cours de laquelle il apparaît sous des formes différentes. Ainsi, on note des temps forts pendant lesquels la majorité des répétitions sont mises en œuvre collectivement. Toutefois, on observe également que PE2 fait répéter les élèves individuellement, notamment lorsqu'il les reprend afin de leur apporter un soutien indispensable lorsqu'ils sont mis en situation de produire les connaissances nouvelles.

Le troisième contrat est un contrat de production d'énoncés complets corrects. Il règle les attentes entre le professeur et les élèves lors du temps de travail collectif, PE2 exigeant que tous les énoncés produits par les élèves soient complets. Le travail collectif ayant pour fonction d'illustrer la façon dont doit se dérouler l'activité à deux, on peut donc faire l'hypothèse, confirmée par la manière dont PE2 agit lors de la réalisation du travail à deux, que PE2 s'attend à ce que les élèves en déduisent qu'ils devront mobiliser le même type d'énoncés lorsqu'ils joueront en binômes. Cependant, l'analyse de la pratique effective des élèves nous a montré que le fait de ne pas disposer de règles claires quant à la mise en œuvre du jeu et le manque de pratique des connaissances rendaient impossible le respect de ce contrat par des élèves moins à l'aise.

Pour conclure, le « pairwork » analysé ici montre que la situation choisie par PE2 est extrêmement délicate à maîtriser car son fonctionnement efficace repose sur la mise en place d'un grand nombre de règles difficiles à définir en langue étrangère ou par l'intermédiaire de démonstrations collectives. Le fait que le document utilisé dans la situation ne contraigne pas

les élèves à utiliser un nombre et un type d'informations précis est source de nombreuses difficultés : le cadre temporel de l'activité n'est pas défini - le jeu peut-être rejoué à l'infini - et les connaissances à mobiliser peuvent se réduire à l'utilisation exclusive de quelques énoncés bien choisis. Par conséquent, la pratique des connaissances visées par le professeur dépend ici très largement des rétroactions produites par l'élève R. Ce dernier jouant un rôle déterminant, la situation semble donc relativement fragile puisque que, comme nous l'avons expliqué précédemment, elle nécessite que cet élève ait une maîtrise suffisante des connaissances, qu'il soit capable d'interpréter correctement les attentes du professeur et qu'il ait la volonté ou le souci de s'y conformer.

4 - Les situations de communication en binômes : Etude de PC1

4.1- Contextualisation de la phase de travail analysée

4.1.1 - *La mise en œuvre de « pairwork » dans la pratique de PC1*

Au cours de la séquence observée, PC1 met en œuvre un seul « pairwork ». Cet état de fait s'explique probablement en grande partie par les nombreuses questions que ce professeur se pose au sujet de cette activité.

« Non, non, parce que des pairwork, on en fait pas à tort et à travers mais ils travaillent, ils se posent des questions à 2, heu... bon, alors, c'est vrai que, parfois, le pairwork devient teamwork parce que, je me dis que c'est pas, en fait, c'est vrai que ça, c'est quelque chose que je fais quand je vois que quand même je traîne de trop sur quelque chose. Je me pose la question de la pertinence du pairwork par rapport au teamwork³⁴³. C'est-à-dire les uns ont des informations, les autres ont des informations et ils échangent dans la classe, ce qui me permet de distribuer la parole, de corriger, etc.. Alors, c'est vrai que, ben, c'est ça qui devrait être fait d'abord et puis, ensuite, des pairwork, mais, parfois, je me pose la question de la pertinence. Si ça, ça a bien tourné, de remettre tout le monde en pairwork pour faire à 2. Ceci étant, ils aiment.³⁴⁴»

Cet extrait de l'entretien ante séquence nous permet de mettre en évidence le fait que PC1 considère les « pairwork » comme des activités « chronophages » qui, d'après elle, peuvent être utilement remplacées par des activités de « teamwork » fondées sur la même technique de déficits d'informations. De plus, PC1 indique que la mise en œuvre d'une activité par équipes permet au professeur de rester maître du jeu, ce qui, d'après elle, lui permet d'atteindre un degré d'efficacité plus important que lors de la mise en œuvre d'activités de « pairwork » qui peuvent, de plus, s'avérer parfois redondantes. Cependant, PC1 note que les élèves apprécient de travailler à deux et que l'activité de « pairwork » a pour avantage d'augmenter le volume de langage produit par chaque élève et de répondre aux besoins de variétés nécessaires à l'enseignement d'une langue étrangère à de jeunes élèves.

« Ben, tout le monde ne participe pas complètement, donc, c'est sur.. non, c'est plutôt pour, si ça tourne, si tu veux, si dans le teamwork, je suis maîtresse de la situation, c'est-à-dire que je peux interroger les élèves que je veux, d'accord. Donc, si je vois que les élèves les plus en difficultés y arrivent, je peux faire l'hypothèse que c'est bon, que ce n'est peut-être pas la peine de les faire tourner en rond. Bon, ceci étant, comme ils aiment bien aussi, faut pas exagérer, il arrive qu'on en fasse et, ben, parce que ça change, parce que ils ont envie de bouger, parce que.. parce que, ben, voilà, parce que ça change. [...] Voilà, plus dans la variété que du pairwork ..³⁴⁵ »

³⁴³ Travail par équipes, le groupe classe étant scindé en deux.

³⁴⁴ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 155, p. 305.

³⁴⁵ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 261 et 263, p. 310.

4.1.2 - Description du « pairwork » retenu

L'activité de « pairwork » conçue par PC1 se déroule au cours de la séance 3, soit au cœur de la séquence observée. Elle fait suite à un travail de préparation approfondi nécessité par la variété assez importante de questions que les élèves doivent mobiliser pour la mener à bien. Elle prend appui sur des documents conçus par le professeur qui, comme elle l'explique lors de l'entretien ante séquence, a sélectionné, après moult réflexions, les questions constitutives de cette activité.

« Alors, le pairwork il faut que, je t'ai mis le tableau là, mais, en fait, ils vont avoir « cousin, good friend, height ».. et, ben, j'en sais rien si je.., peut-être que ça sautera, je vais voir si j'ai le temps de mettre « how tall ». En fait, ce que je voulais vérifier c'est qu'ils se rappelaient bien « quite » et puis « very ». Et puis, hier, sur le temps, j'ai quand même eu « very » et « quite », alors, je me dis : est-ce que j'en fais tout un bazar de ce « how tall », tu vois j'ai pas envie de réactiver les nombres, là, spécialement, donc je vais peut-être le supprimer parce que, du coup, ça me fera déjà moins de.. tu vois, moins d'items parce que, là, c'est « have you got, what's her name, what's his name » donc si je le supprimais et puis “does he like, how many” que je .. tu vois, quantité, heu.. voilà. [...] Donc, alors, en fait, y en aura qu'auront « music, CDs » et « quantity » et d'autres qu'auront « video games » pour que ce soit <... ?>³⁴⁶ »

Le tableau qui suit vise à présenter le type d'activité mis en œuvre et les documents utilisés.

³⁴⁶ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 57 et 59, p. 201.

<i>Type d'activités</i>	
Réaliser une interview afin d'obtenir, de son partenaire, des informations sur une personne	
<i>Nature des documents</i>	
Document A	
PAIR WORK	
<u>Pupil A</u>	
Ask your friend questions and tick or write down his/her answers	
cousin? good friend?	Yes No
Name?	
Age?	
 video games?	Yes No
Video games?	Yes No
Quantity of video games ?	
Let's recap:	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
Document B	
PAIR WORK	
<u>Pupil B</u>	
Ask your friend questions and tick or write down his/her answers	
cousin? good friend?	Yes No
Name?	
Age?	
 music ?	Yes No
CD's ?	Yes No
Quantity of CD's ?	
Let's recap:	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	

Comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessus, les élèves disposent chacun d'une fiche de travail sur laquelle figure un premier repère concernant les élèves, « Pupil A » dans un cas et « Pupil B » dans l'autre. Chaque élève dispose donc d'une fiche de travail spécifique ; l'élève A doit poser des questions concernant les jeux vidéo et l'élève B doit lui questionner son partenaire sur le fait que son/sa cousin(e) ou son/sa meilleur(e) ami(e) aime ou non la musique et possède ou non des CD's. Cependant au-delà de cette différence, on

constate que les deux documents sont pratiquement identiques ; sur chacun d'entre eux figurent la même consigne pour les deux élèves, « Ask your friend questions and tick or write down his/her answers », puis un tableau à double entrée. Dans la première colonne du tableau, se trouvent des mots-clés sur lesquels les élèves doivent prendre appui pour interroger leur partenaire. La deuxième colonne, quant à elle, est prévue pour que les élèves puissent garder une trace des informations obtenues de leur camarade. Ce tableau est suivi de quatre lignes vierges introduites par la consigne « Let's recap ».

Un premier examen rapide de ces documents montre que la langue écrite y occupe une place relativement importante, et ce à deux niveaux : elle est assez présente dans les documents d'origine et le sera encore davantage lorsque l'activité aura été menée à son terme. Ainsi, on note que les élèves de PC1 ont non seulement des mots à lire mais qu'ils doivent également en écrire, notamment dans la partie « Let's recap » qui a pour objectif de faire produire par chaque élève un bref paragraphe rendant compte des informations obtenues de son partenaire. Par conséquent, les compétences que les élèves de PC1 doivent mobiliser pour réaliser l'activité dans sa globalité couvrent l'ensemble des compétences à travailler en langue étrangère : la compréhension et l'expression orales et la compréhension et l'expression écrites, même si le travail sur certaines compétences reste très modeste.

4.1.3 - Eléments d'analyse épistémique

Avant d'examiner en détail la façon dont PC1 met concrètement en œuvre l'activité de « pairwork », nous allons procéder à une analyse épistémique de la situation choisie par PC1. Dans le cadre de cette analyse, nous étudierons plus particulièrement les connaissances sous-jacentes et la façon dont les documents sont susceptibles de déterminer la production de ces connaissances par les élèves.

4.1.4 - Les connaissances sous-jacentes

La connaissance des objectifs langagiers visés par la mise en œuvre de la séquence observée permet d'identifier *a priori*, de manière assez précise, les contenus linguistiques potentiellement mobilisables pour réaliser l'activité en lien avec le document décrit ci-dessus. Ainsi, est répertorié, dans le tableau ci-dessous, l'ensemble des éléments de langue contenus en puissance dans la situation conçue par PC1.

Structures	Have you got a? Yes, I have - No, I haven't ³⁴⁷ What's her/his name? Her/his name/It's..... How old is she/he ? She/he is.... Does she/he like...? Yes, she/he does / No, she/he doesn't Has she/he got...? Yes, he/she has / No, he/she hasn't How many has she/he got? She/he has got
Lexique	2 noms de personne: a cousin, a friend 3 mots liés à des loisirs: music, CD's, video games 1 ou 2 chiffres indiquant un âge Total: 7

L'examen du tableau ci-dessus montre que le nombre d'items lexicaux nécessités par la réalisation de l'activité est très limité puisqu'il s'élève à sept éléments maximum. De plus, il faut noter que ces items font probablement partie des connaissances que les élèves ont acquises à l'école élémentaire. Par ailleurs, on peut supposer que les trois mots liés au domaine des loisirs ne représenteront aucune difficulté pour les élèves car ils sont tous les trois intégralement ou partiellement transparents « music, CD's, video ». De plus, ils appartiennent à un registre lexical que les élèves fréquentent, dans leur quotidien, souvent directement en langue anglaise. Par conséquent, l'activité de « pairwork » ne met en jeu aucune nouvelle connaissance lexicale, le travail visant prioritairement l'utilisation de connaissances syntaxiques variées.

En effet, on remarque que les élèves devront mobiliser six structures différentes pour pouvoir mener à terme le travail demandé. Ils devront produire trois questions fermées, dont deux seront à construire avec l'expression verbale « have got » à la deuxième et à la troisième personnes du singulier et l'une avec le verbe « like » à la troisième personne du singulier, et trois questions ouvertes qui, elles, nécessiteront l'utilisation de trois interrogatifs différents « what, how old, how many » et de deux verbes différents, tous les deux utilisés à la troisième personne du singulier à la forme interrogative - « be » pour deux d'entre elles et l'expression verbale « have got » pour la troisième. On peut donc faire l'hypothèse que le fait d'avoir à choisir entre plusieurs structures concurrentes sera probablement source de difficulté pour certains élèves même si l'on peut penser, dans le même temps, que c'est en effectuant ces choix qu'ils construiront plus solidement les connaissances visées.

L'identification des connaissances à mobiliser pour produire les réponses aux questions incluses dans le document est délicate à opérer. En effet, il est difficile de savoir *a priori* si les réponses aux questions fermées se limiteront à l'emploi isolé des particules affirmative « yes » et négative « no » ou si les élèves produiront des réponses courtes complètes (ex: Yes, I have / No, she doesn't). De la même manière, la production de mots isolés, telle qu'un prénom dans

³⁴⁷ Les caractères gras signalent les éléments de langue qui font partie des objectifs d'apprentissage de la séquence.

le cas de la question 2 ou un chiffre pour les questions 3 et 6, peut parfaitement suffire à transmettre les informations requises. Par conséquent, la nature des réponses fournies par les élèves sera largement dépendante des attentes professorales et de la façon dont les élèves auront été capables de les interpréter. L'analyse de la pratique effective nous fournira en particulier l'occasion d'observer la façon dont le temps de travail collectif dédié à la définition de l'activité déterminera l'utilisation de ces connaissances par les élèves.

Pour conclure, il faut signaler ici que les connaissances syntaxiques à produire en relation avec la situation de « pairwork » représentent un ensemble de structures assez complexe. Celles-ci nécessitent la mobilisation de connaissances plus anciennes associées à des connaissances nouvellement réactivées dont la pratique aura été relativement restreinte lorsque les élèves aborderont le travail à deux. Ainsi, l'examen du temps dédié préalablement au travail sur ces connaissances révèle qu'il se monte à moins de deux heures en tout et pour tout réparties sur les deux premières séances et le début de la séance 3, celle dans laquelle le « pairwork » est mis en œuvre.

4.1.5 - Le rôle joué par les documents dans la production des connaissances

Dans une situation de « pairwork », les élèves étant directement confrontés aux documents, il est important d'analyser *a priori* la façon dont ceux-ci peuvent déterminer les échanges entre les élèves pendant la réalisation de l'activité elle-même, puis d'examiner s'ils offrent aux élèves la possibilité d'effectuer un retour réflexif sur leur action.

a) Les rétroactions pragmatiques immédiates

Du point de vue de l'élève Q (celui qui pose les questions)

Une des principales caractéristiques des documents utilisés dans le cadre de ce « pairwork » réside dans le fait que la réalisation de l'activité, soit l'interview d'un élève partenaire, repose sur la formulation de questions construites à partir de mots ou d'expressions-clés, sept au total, qui figurent dans la première colonne des tableaux (ex : cousin ? video games ? etc.). La présence importante de ces mots-clés mérite d'être examinée avec soin car leur utilisation peut s'avérer problématique, notamment en début d'apprentissage. En effet, certains professeurs expérimentés font état du fait que ces mots-clés sont parfois à la source de certaines erreurs dans la mesure où certains élèves les intègrent systématiquement à la question qu'ils souhaitent poser. Par exemple, la question sur l'âge se transforme fréquemment en « what's her/his age ? », plus proche de la question utilisée en français, même lorsque les élèves ont déjà largement pratiqué la question « how old is she/he ? ». Le

même phénomène se produit régulièrement avec l'utilisation de l'expression « quantity of ... », qui fait souvent obstacle à l'utilisation de « how many ».

De plus, il faut souligner que la présence de ces mots-clés sous forme écrite va avoir pour effet de limiter la pratique des items lexicaux à la verbalisation orale de ces mots. Seuls les chiffres en lien avec les informations concernant l'âge ou le nombre de CDs ou de jeux vidéo vont être à produire sans aide. Par conséquent, on peut faire l'hypothèse que le recours à ces mots-clés aura des effets non seulement sur la forme syntaxique des énoncés qui seront produits par les élèves mais également sur la façon dont les élèves prononceront ces mots. En effet, ces élèves quasi débutants n'ayant pas encore construit de repères phonologiques stables, il est fortement prévisible que le décodage qu'ils opéreront sera largement influencé par celui qu'ils utilisent en langue maternelle et ce d'autant plus que ces mots ont une forme écrite très proche de celle de leur équivalent en français.

D'autre part, quand on étudie le fonctionnement des deux mots-clés qui sont donnés au choix dans la première ligne du tableau, on constate qu'ils semblent d'une pertinence pragmatique très relative par rapport à la situation proposée. Même si l'on peut imaginer les raisons qui ont fondé ce choix du professeur - obtenir une réponse affirmative à tout prix sinon l'activité tournerait aussitôt court - les questions « have you got a cousin ? » et « have you got a good friend ? » paraissent purement formelles. De plus, l'utilisation successive de ces deux mots-clés suivis chacun d'un point d'interrogation risque d'amener les élèves à formuler ces deux questions à la suite alors que l'obtention d'une première réponse affirmative suffit au bon fonctionnement de l'activité.

Par ailleurs, on remarque que la formulation de la deuxième question, celle qui porte sur le mot « name », risque de poser problème aux élèves car les noms de personne utilisés dans la première question ne leur permettront pas de déterminer si le cousin ou l'ami de leur partenaire est une fille ou un garçon, les mots « cousin » et « friend » étant neutres en anglais. Par conséquent, les élèves ne disposeront pas de l'information qui leur permettrait de choisir l'adjectif possessif « his » ou « her » pour poser la deuxième question sous une forme connue et facilement utilisable « what's his/her name ? ». Seule la formulation d'une question du type « what's your cousin's/ friend's name ? » permettrait de surmonter cet obstacle. Cependant, il est fortement prévisible que les élèves ne mobiliseront pas ce type de question spontanément et qu'ils devront donc faire appel à des stratégies originales, qu'il sera intéressant d'observer lors de l'analyse de la pratique effective, pour contourner cet obstacle.

Enfin, on observe, sur le document destiné à l'élève A, qu'un seul élément, le cœur dessiné³⁴⁸,

³⁴⁸ Ce dessin, qui symbolise habituellement le verbe « like », est, en fait, très largement utilisé dans les manuels. La première méthode en ayant fait un usage massif est « Apple Pie », niveau 6^e, publiée par Hachette en

permet de distinguer les lignes 4 et 5 dans lesquelles figure le mot-clé « video games ». Ainsi, même si l'on peut penser que les élèves seront capables de déduire du cœur dessiné que la question attendue est « does he/she like video games ? », il n'en va pas de même pour la question suivante, le mot-clé « video games » pouvant servir de base à la formulation d'un éventail assez large de questions différentes. L'utilisation de trois ou de deux mots-clés quasi identiques (Pupil A : lignes 4, 5, 6 « video games », Pupil B : lignes 5 et 6 « CD's ») rend nécessaire le recours à une question complète permettant de distinguer la nature des informations demandées. Ainsi, l'élève Q ne peut pas limiter sa production aux seuls mots « video games ? » ou « CD's ? » pour obtenir les informations ; il lui faut préciser la nature de sa demande en utilisant dans un cas le verbe « like » (does she/he like video games?) et, dans les deux autres, l'expression verbale « have got » seule (has she/he got video games?) ou associée à l'interrogatif « how many » (how many video games has she/he got ?).

Quant aux trois premières questions, le fait qu'elles reposent sur la mobilisation de trois structures différentes « have you got a cousin ? What's her/his name ? how old is he/she » nous conduit à faire l'hypothèse que les élèves ne limiteront pas leurs questions à l'utilisation des seuls mots isolés « cousin? good friend? name? age? ». De plus, ces questions faisant vraisemblablement partie depuis longtemps du registre langagier des élèves, on peut prédire que ces derniers les produiront relativement spontanément. En revanche, il nous faudra observer si les élèves parviennent à construire leurs énoncés en utilisant les adjectifs possessifs adéquats « her/his », la production des pronoms personnels « you, she, he » ne devant plus constituer d'obstacle à ce stade de l'apprentissage.

Concernant maintenant la manière dont l'élève Q devra consigner les réponses apportées par son partenaire, l'observation de la première consigne « ask your friend questions and tick or write down his/her answers » révèle que le verbe « tick » (cochez) n'est pas vraiment adapté à la façon dont sont présentées les réponses. En effet, on peut faire l'hypothèse que l'inexistence de cases à cocher à côté des particules affirmative « yes » et négative « no » amènera les élèves à se poser des questions quant à la façon de garder une trace des réponses obtenues et donc peut-être à avoir recours au professeur pour savoir s'ils doivent entourer ou barrer une des particules.

Du point de vue de l'élève R (celui qui répond)

Lorsque l'on examine les connaissances que l'élève R doit mobiliser pour répondre aux questions de son camarade, il est difficile de savoir à l'avance, comme dans le cas des élèves

R des classes de PE1 et de PE2, la nature des réponses qu'il produira. L'élève R répondra-t-il en utilisant des énoncés complets sous des formes courtes (ex: yes, he has / no, he hasn't) ou longues (ex : he is twelve years old / he's got twenty-five CD's) ? Ou transmettra-t-il les informations à son partenaire en se contentant simplement d'utiliser des mots isolés, soit les particules affirmative « yes » ou négative « no » ou un chiffre « twelve » ou « twenty-five » ? Par ailleurs, l'étude des documents montre que la façon dont ils sont conçus a des effets importants sur les compétences de compréhension orale que l'élève R devra mobiliser. En effet, les tableaux qui apparaissent dans les documents étant construits exactement sur le même modèle, l'élève R peut anticiper largement les questions qui vont lui être posées. Ainsi, il sait que, après avoir indiqué le nom de son/a cousin(e) ou ami(e), il va devoir donner son âge. Il peut donc répondre sans comprendre la question ou même sans attendre que son partenaire la lui ait posée.

Pour conclure, l'intégration dans les documents de mots-clés et la façon dont sont organisées les informations à obtenir ont pour conséquence de limiter la part de production orale autonome des élèves et les enjeux de compréhension orale. D'un autre côté, ces éléments ont pour fonction de baliser les échanges entre les élèves puisque les documents fixent clairement le nombre et la nature des informations que les élèves doivent se transmettre. Le fait que le nombre de questions à poser soit fixé à l'avance détermine ainsi le cadre temporel de l'activité. Chaque élève peut anticiper le type d'information sur lequel les échanges se clôtureront. On peut donc penser que le temps nécessaire à la réalisation de l'activité sera relativement identique d'un binôme à l'autre sauf en cas de problèmes d'intercompréhension importants.

b) Les rétroactions pragmatiques différées

Au cours de cette activité de « pairwork », les élèves de PC1 doivent consigner les informations qu'ils obtiennent de leur partenaire soit en entourant un mot, soit en notant très rapidement une information-clé sous la forme d'un nom propre ou d'un chiffre. Cependant, les documents font apparaître qu'il n'est pas prévu que les élèves R conservent des traces qui rendraient compte des informations qu'ils ont choisies de transmettre à leur camarade. Par conséquent, on peut penser que les réponses qu'ils fourniront seront élaborées dans l'instant en référence ou pas à une réalité personnelle, ce qui rendra ces informations plus ou moins consistantes. Quoi qu'il en soit, il sera très difficile aux élèves Q de contrôler, *in fine*, si les notes qu'ils ont prises correspondent bien aux informations transmises par leur partenaire. On peut donc faire l'hypothèse que la validation des informations obtenues par les élèves Q sera soit source de contestations soit totalement ignorée.

La façon dont les documents ont été conçus ne permettant pas aux élèves d'effectuer un retour réflexif fiable sur leurs actions, on peut donc penser que cette étape du travail ne sera pas mise en œuvre, sauf en cas de consignes explicites de la part du professeur, ce que seule l'analyse de la pratique effective nous permettra d'identifier.

Pour conclure cette partie de l'analyse, on peut donc noter que l'utilisation des documents conçus par PC1 requiert un travail de dévolution important car elle nécessite que les élèves soient très familiers de la forme de codage à laquelle ce professeur a recours – utilisation des mots-clés – et qu'ils aient une idée précise des attentes du professeur pour que l'activité à deux puisse se dérouler sans que ce dernier n'ait à intervenir trop fréquemment au cours des échanges entre les deux élèves partenaires. Ainsi, le travail mis en œuvre par le professeur lors de la scène qui précédera l'activité en binômes déterminera fortement la façon dont les élèves entreront dans l'activité, pratiqueront les connaissances visées et réaliseront la tâche à effectuer. Le temps dédié à la définition de l'activité et à la dévolution du milieu ainsi que les rétroactions que l'élève R produira dans l'action auront sans conteste des effets sur le déroulement de l'activité à deux et sur la nature des contenus langagiers mobilisés. Par conséquent, l'analyse de la pratique effective nous permettra d'examiner attentivement la manière dont le professeur conduit le travail préparatoire au temps de travail à deux et d'observer comment se nouent les relations entre le contrat didactique et le milieu au cours des échanges entre les élèves et comment ces relations déterminent la production des connaissances visées pendant l'activité à deux.

4.2- Structuration de la phase de travail analysée

Le « pairwork » analysé ici se déroule de la minute 29:20 à la minute 52:45, occupant ainsi 23 minutes 25 sur une séance de 53 minutes 55, soit 43% de la durée totale de cette séance.

Il est précédé de deux activités différentes.

La première activité est constituée par le rituel d'installation et le point sur la météo du jour et de la veille.

La deuxième activité, quant à elle, a pour objectif de mettre en place des questions semblables à celles que les élèves devront utiliser lors de l'activité de communication réalisée en binômes. Ainsi, cette activité prend appui sur un transparent préparé par le professeur sur lequel figurent neuf phrases affirmatives qui sont toutes en relation avec un des élèves de la classe. La tâche des élèves est donc d'obtenir de leur camarade, en lui posant une question, une information qui leur permettra d'indiquer si ce qui est affirmé sur le transparent est vrai ou faux. Par exemple, pour savoir si la phrase proposée par le professeur à propos de Dalila

« Dalila has got a computer in her room » est vrai ou fausse, les élèves de la classe doivent demander à Dalila si oui ou non elle a un ordinateur dans sa chambre en utilisant une question formulée à la deuxième personne du singulier « have you got a computer in your room? ».

L'activité de « pairwork » prend place après cette deuxième activité. Elle est suivie par un dernier temps de passation de consignes concernant le travail à réaliser pour la séance suivante. Ce travail consiste à reporter par écrit, dans le cahier de brouillon, toutes les questions produites lors de l'activité de « pairwork ».

Les 23 minutes 25 consacrées à la situation de « pairwork » se répartissent en trois temps bien distincts : un temps de travail collectif de 12 minutes 55, un temps de travail en binômes de 6 minutes et, enfin, un deuxième temps de travail collectif consacré au bilan du travail réalisé à deux.

Synopsis de la phase de travail		
Temps collectif (12 min 55)	Scène 1 Début : 29 min 20 TP 1 – 11	Définition de l'activité et distribution des documents <i>Les élèves écoutent le professeur décrire la façon dont ils vont devoir travailler à deux et prennent rapidement connaissance des documents.</i>
	Scène 2 Début : 32 min 00 TP 11 – 123	Réactivation des questions <i>Les élèves formulent l'ensemble des questions nécessaires à la réalisation de l'activité à deux. Le professeur note les trois dernières questions au tableau.</i>
Temps en binômes (06 min)	Scène 3 Début : 42 min 15 TP 123	Mis en place du déroulement de l'activité <i>Le professeur désigne les élèves chargés de commencer à poser les questions « you ask the questions ».</i>
	Scène 4 Début : 42 min 55 TP 123 – 205	Réalisation de l'activité à deux <i>Chaque élève interview à tour de rôle son partenaire. Le professeur travaille avec quelques binômes.</i>
Temps collectif (04 min 30)	Scène 5 Début : 48 min 15 TP 205 - 245	Bilan du travail réalisé à deux <i>Les élèves indiquent au professeur les difficultés qu'ils ont rencontrées.</i>
	Fin : 52 min 45	Clôture de l'activité

4.3- Premiers éléments d'analyse

L'analyse du synopsis montre que le premier temps de travail collectif occupe une place importante dans la mise en œuvre de cette phase de travail. Il se déroule de la minute 29:20 à la minute 42:15, soit sur une durée totale de 12 minutes 55, ce qui représente 55% du temps

dédié à l'ensemble du travail. Il est constitué de deux scènes. La première, qui est nettement plus courte que la deuxième puisqu'elle ne dure que 2 minutes 40, soit de la minute 29:20 à la minute de 32:00, sert à PC1 à définir l'activité et à mettre en place les conditions matérielles nécessaires à sa mise en œuvre. La deuxième, quant à elle, correspond à un temps conséquent du travail puisqu'elle dure à elle seule 10 minutes 15, soit de la minute 32:00 à la minute de 42:15. Elle est entièrement dédiée à la réactivation des six questions qui constituent l'enjeu d'apprentissage de la situation. La mise en rapport du nombre de questions travaillées lors de la deuxième scène et la durée de cette scène mettent en évidence le fait que chaque question est travaillée en moyenne pendant au moins 2 minutes, ce qui représente une durée considérable et montre que la production de ces questions est loin d'être spontanée. La durée de cette scène est d'ailleurs nettement plus importante que celle envisagée, au départ, par PC1.

« Bon, donc, j'ai regardé hier en fin d'après-midi, alors c'est vrai que ça paraît, c'est pas la 1^{ère} fois que ça m'arrive, mais ça paraît très long quand de regarder des séances, en tous les cas des extraits de séances comme ça où t'as l'impression que ça n'avance pas, qu'on piétine, qu'on mouline, enfin vraiment ça m'a quand même un peu déprimée, heu, en fait, quasiment les 3 que j'ai regardées, la pire étant celle où ils préparent le pairwork et où ils n'arrivent pas à retrouver les questions pour le pairwork.³⁴⁹ »

PC1 rend raison des difficultés rencontrées par les élèves en précisant qu'ils n'avaient pas réalisé d'activités de questionnement depuis un certain temps.

« Et puis, en fait, je me suis quand même posée la question, pourquoi ils n'arrivaient pas à formuler des questions et je me rends compte que, finalement, si je repars un petit peu en arrière, bon, si je saute la partie où ils ont travaillé sur le passé. Donc le passé, on a attaqué avec « did you, did you », ils les ont répétés, ils les ont formulés, donc ça, les questions avec « did you, did your mother » etc., ça, à mon avis, ça reviendra parce que ça a été appris par cœur, etc.. Mais, du coup, on n'a pas fait tellement d'activités depuis un moment de questionnement.³⁵⁰ »

Ce constat explique sans doute le fait que PC1 se soit fixée, comme objectif prioritaire de la séquence observée, d'amener les élèves à enchaîner différents types de questions.

« Heu... enchaîner, moi, je dirais enchaîner un questionnement prenant « like » ou un autre verbe parce que, là, je vais avoir le problème aussi. C'est pas sur que y ait pas d'autres verbes qui reviennent mais, en tous les cas, enchaîner un questionnement, réponses avec « like, be » et « have » sans erreur. [...] Ouais, ouais, ouais. De manière à mettre heu.. mais enchaîner, c'est-à-dire que ça ne soit pas que des questions, c'est vraiment l'idée d'enchaîner. C'est pas tant de leur faire produire des questions avec ceci, des questions avec cela mais qu'ils arrivent à enchaîner.³⁵¹ »

³⁴⁹ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 2, p. 329.

³⁵⁰ Cf. annexes, entretien post séquence, TP 4, p. 317.

³⁵¹ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 85 et 87, p. 303.

Cependant, la durée de cette deuxième scène montre que la mobilisation successive d'un ensemble varié de questions n'est pas facile à réaliser pour les élèves, et ce malgré le travail mis en œuvre préalablement. En effet, il faut signaler ici que les questions que les élèves ont à produire pour réaliser l'activité de « pairwork », mise en œuvre au cours de cette séance 3, ont fait l'objet d'un travail assez approfondi lors de la séance 2 et au début de la séance 3 elle-même. Ainsi, lors de la séance 2, PC1 a organisé une activité collective d'environ 10 minutes au cours de laquelle elle a interviewé un élève, Martin, au sujet de sa cousine en utilisant des questions identiques à celles travaillées lors du « pairwork ». Pour mener ce travail, elle a divisé les élèves auditeurs en deux groupes en demandant aux élèves du groupe 1 de centrer leur attention sur les questions posées et aux élèves du groupe 2 de garder en mémoire les réponses fournies par Martin. Une fois l'interview réalisée, les questions ont été intégralement restituées par les élèves puis, les quatre premières ont été notées au tableau et copiées dans le cahier des élèves avec pour consigne de travail à réaliser à la maison de les apprendre par cœur puis de retrouver les deux dernières questions et de les écrire pour la séance suivante. Ainsi, à l'issue de la séance 2, les élèves disposaient déjà de l'ensemble des questions qu'ils étaient, de plus, censés connaître pratiquement par cœur. Malgré cela, on constate que les élèves ont encore des difficultés à les mobiliser, ce qui contraint PC1 à s'attarder sur cette étape de réactivation et la conduit à noter les trois dernières questions au tableau : « Does she/he like hard rock music ? Does your cousin got CD's ? How many CD's has your cousin got ? ». Ce faisant, elle réduit la part de production autonome des élèves - seules les trois premières questions, qui correspondent à des connaissances plus anciennes, seront à mobiliser sans aide.

Par ailleurs, l'analyse de cette deuxième scène révèle que PC1 ne donne aucune indication quant à la nature des réponses attendues puisque l'ensemble des questions est travaillé sans que le professeur ne demande aux élèves de fournir les réponses correspondantes. Cette absence de travail sur les réponses s'explique sans doute, d'un côté, par la priorité accordée par PC1 au travail sur le questionnement et, d'un autre côté, par sa volonté de ne pas anticiper sur le travail de certains binômes en conservant la nécessité pour tous les élèves d'obtenir de leur partenaire l'ensemble des informations demandées.

Enfin, on note que, lors de cette scène, PC1 fait très peu référence aux documents eux-mêmes. Ainsi, les différentes rubriques intégrées dans les documents ne font pas l'objet d'une présentation systématique lors du temps de travail collectif. Seule l'une d'entre elles est montrée une fois de loin et exhibé à nouveau à la fin de la mise au point des questions quand PC1 essaye de faire comprendre à un élève, Samir, qu'elle attend une question ouverte

puisque les mots « yes » ou « no » ne figurent pas dans la partie réservée à la consignation des réponses. En fait, les documents restent, à ce moment du travail, une ressource personnelle pour le professeur qui y jette un œil de temps en temps pour vérifier la façon dont les questions s'enchaînent.

Les scènes 3 et 4 correspondent, quant à elles, au temps de travail à deux. Il débute par une scène très courte, qui dure en tout et pour tout 40 secondes, soit de la minute 42:15 à la minute 42:55, temps que PC1 met à profit pour désigner les élèves qui doivent mener l'interview en premier. Quant à la scène suivante, qui correspond au travail effectif des binômes, on note qu'elle est relativement courte puisqu'elle ne dure que 5 minutes 20, soit de la minute 42:55 à la minute 48:15. Au cours de cette scène, chaque élève interviewe son partenaire afin de renseigner les informations demandées sur le document.

Enfin, cette phase de travail se termine par un deuxième temps collectif consacré à l'identification des difficultés rencontrées par les élèves au cours du travail à deux. On observe que cette scène se déroule sur un temps non négligeable puisqu'elle dure 4 minutes 30, soit de la minute 48:15 à la minute de 52:45. Cette scène, interrompue par la sonnerie qui marque la fin officielle de la séance, est mise à profit par trois élèves pour faire état de leurs remarques. Ainsi, une élève, Sylvaine, fait part de ses réticences à indiquer qu'une fille puisse aimer les jeux vidéo (TP 211).

211.	Sylvaine	Ben lui ben lui il si je lui disais que c'était une fille <... ?> elle aime les jeux vidéo ?
212.	PC1	Ben oui c'est un problème ? C'est un problème pour toi de répondre à cette question ? Oui Sylvaine ? ++ T'as le droit de dire qu'elle aime pas D'accord ?

La remarque de Sylvaine révèle que l'enchaînement imposé des trois dernières questions (3, 4, et 5) contraint les élèves à répondre affirmativement à la troisième question « does he/she like video games?/music? ». En effet, une réponse négative aurait pour conséquence de mettre un terme à l'interview. Si la personne à laquelle il est fait référence n'aime pas les jeux vidéo, est-il pertinent pragmatiquement de demander si elle en a et, surtout, combien elle en a ? C'est donc probablement cette intuition de non pertinence pragmatique qui amène Sylvaine à réagir, ce à quoi PC1 répond en lui disant qu'elle peut indiquer que cette personne n'aime pas les jeux vidéo (TP 212) sans identifier les effets potentiels d'une réponse négative sur la production des questions suivantes.

Dans ce dernier temps collectif, dernière scène de la phase de travail analysée, c'est Dalila qui intervient la deuxième pour faire part des difficultés qu'elle rencontre quant à la production de la dernière question.

225.	Dalila	J'arrive pas pour quantity of CD's
226.	PC1	Alors t'arrives pas est-ce que tu peux pas regarder le tableau ?
227.	Dalila	Ben si
228.	PC1	Et si tu regardes le tableau, où est-ce qu'elle est la question pour quantity of CD's ? ++ [<i>PC1 se tourne rapidement vers le tableau</i>] Où est-ce que tu peux la retrouver ?
229.	Dalila	How many CD's ?
230.	PC1	Voilà Si par hasard tu as à poser la question sur video games comment elle va commencer ta question ?
231.	Dalila	Heu +++
232.	PC1	Si pour la question pour CD's pour la quantité de CD elle commence par how many CD's si tu poses la question pour video games ça va être.. ?
233.	Dalila	How many video games ?
234.	PC1	Voilà C'est bon ? Jimmy écoute les questions de tes camarades parce qu'on va pas encore s'y retrouver tout à l'heure Jimmy ! [<i>Le professeur a encore les bras pliés tendus devant elle, paumes vers le haut</i>]

L'intervention de Dalila montre que cette dernière n'a probablement pas pris appui sur les phrases écrites au tableau pour construire son questionnement. De plus, on observe qu'elle marque un temps d'hésitation (TP 231) quand le professeur lui demande d'utiliser la phrase écrite au tableau pour poser une question sur le nombre de jeux vidéo (TP 230). Par conséquent, on note que les élèves ne semblent pas se référer spontanément aux traces écrites mises à leur disposition au tableau par PC1 et que certains d'entre eux ne parviennent pas, même lorsqu'ils s'y réfèrent, à les transformer spontanément pour les adapter à leurs besoins langagiers. Ceci révèle donc, une fois encore, que la monstration de connaissances n'est pas suffisante à leur pratique effective par les élèves.

La fin de cette scène se clôt sur une remarque d'Anthony qui met nettement en évidence les difficultés qu'il rencontre pour agencer l'ensemble des éléments syntaxiques nécessaires à la réalisation de l'activité.

237.	Anthony	On a du mal à placer tous les mots dans les phrases
238.	PC1	T'as du mal à... ?
239.	Anthony	à placer tous les mots dans les phrases
240.	PC1	Bon alors si tu as du mal à placer tous les mots dans les phrases comment tu peux t'organiser pour arriver à tous les placer ? + Qu'est-ce que c'est qu'est-ce qu'il y a comme possibilités là ? Essayez de réfléchir Quelles sont les possibilités pour se rappeler les questions ? c'est vrai qu'il faut mélanger les do les does les has etc.. [<i>PC1 fait un geste de va et vient avec les bras toujours pliés</i>] Comment on peut s'y retrouver ? [<i>Elle croise les mains</i>] <on entend la sonnerie retentir> Sylvie ?
241.	Sylvie	Les écrire
242.	PC1	Les écrire Et même ?
243.	Sylvie	<..... ?>

244.	PC1	Les hey hey attendez attendez vous m'avez entendu sh vous m'avez entendu dire que rangez les affaires ? Non Voilà (52:45) Bon alors vous avez votre petite feuille d'accord ? Pour demain au brouillon vous retrouvez les questions qu'il fallait poser +++D'accord ? ++ Les questions que vous avez posées à vos camarades à partir vous les écrivez sur votre cahier de brouillon et là on les regarde ensemble +++Donc on écrit sur le cahier de brouillon + [<i>Le professeur se dirige vers le tableau</i>]Samir Renée tu t'assieds s'il te plaît Renée, tu m'apportes ton carnet après
------	-----	---

Malheureusement, PC1 n'a pas le temps de fournir de véritables réponses à la demande d'aide exprimée par Anthony (TP 237 et 239) qui porte ici sur les connaissances au cœur des apprentissages visés. En effet, Anthony explique un peu maladroitement qu'il a des difficultés à construire les énoncés attendus du fait du nombre et de la variété des mots à utiliser : quel interrogatif et quel opérateur choisir ? « do ? does ? has ? » Où les placer dans l'énoncé ? Quelques pistes sont esquissées mais sans doute sont-elles insuffisantes pour permettre à Anthony, et probablement à d'autres élèves, d'identifier comment parvenir à surmonter les difficultés dont il fait état. L'analyse de la pratique effective nous donnera donc l'occasion d'examiner si les élèves observés rencontrent des difficultés identiques à celles exprimées ici par Dalila et Anthony.

4.4- Analyse d'épisodes pertinents

L'analyse à grain fin de la pratique effective se centre sur quatre épisodes. Les deux premiers ont pour objectif de donner à voir la façon dont PC1 conduit le premier temps de travail collectif et de mettre en évidence les effets potentiels de ce temps de travail sur la manière dont les élèves réalisent l'activité à deux. Les deux autres, quant à eux, permettent d'examiner la pratique de deux binômes d'élèves lors de la réalisation de l'activité à deux.

4.4.1 - *En collectif*: « *if it's a boy, if it's a girl* »

Le premier épisode permet d'illustrer les effets de l'utilisation de mots neutres « friend / cousin » dans la première rubrique sur la pratique des connaissances. Il démarre au moment où PC1 demande aux élèves de lui indiquer la question à poser en relation avec le deuxième mot-clé, « name ? ».

15.	PC1	Yes so can you help? [<i>Le professeur désigne un élève, Samir, assis sur sa droite</i>] What is the second question?
16.	Samir	Er...deux?
17.	PC1	For name?
18.	Samir	Name? Oui name
19.	PC1	Yes so.. the question Samir?
20.	Samir	What's the name?
21.	PC1	If it's a boy?

22.	Samir	What is+ er+ What is her name?
23.	PC1	If it's a girl.
24.	Samir	What is his name?
25.	PC1	His name for a boy good Er.. Are you ok for number 3? [<i>Le professeur montre 3 doigts, on voit Paul sur sa droite qui lève ostensiblement le bras</i>]/Yes or no?
26.	Elèves	Yes.
27.	PC1	So who can say it?
28.	Paul	Er...How old are you?
29.	PC1	Yes er... no because it's not you [<i>Le professeur a toujours un doigt dressé vers le haut</i>] so it is how old ..?"
30.	Elèves	Are you?
31.	PC1	Is she if it's a girl and...? [<i>Le professeur a les 2 mains tendues sur le côté dans un signe d'évidence</i>]/And if it's a boy?
32.	Elèves	Is <.....?> is <.....?> he +
33.	PC1	How old is he Ok for everybody?
34.	Elèves	Yes
35.	PC1	Yes Now about music? Have a look [<i>Le professeur se retourne légèrement vers le tableau sur lequel est écrite la phrase « does your father like hard rock music ? » qu'elle montre rapidement</i>]
36.	Elèves	<..... ?>
37.	PC1	Ah no no no it's not your father then [<i>Le professeur agite la main en signe de dénégation, puis elle émet quelques petits rires</i>] So if it's a girl? [<i>Le professeur se dirige vers le tableau, elle efface « your father » et écrit le pronom « he » à la place</i>]/If it's a girl...?
38.	Elèves	Does <.... ?> does .. < <i>On entend plusieurs propositions confuses</i> >
39.	PC1	She like music? If it's a boy?
40.	Elèves	Does he like?
41.	PC1	Does he like music or [<i>Le professeur écrit le pronom she au dessus-d'une phrase qui figure déjà au tableau</i>]... er... Now, CD's, is it ok for the question?

Comme nous l'avons envisagé lors de l'analyse épistémique, ce premier épisode montre que le fait de ne pas disposer d'indicateurs permettant d'identifier si la personne dont on parle est un garçon ou une fille contraint le professeur à devoir donner cette précision plusieurs fois au cours de cet épisode. Ainsi, elle intervient sept fois pour indiquer que la question doit se référer à un garçon « if it's a boy » ou à une fille « if it's a girl », soit à chaque fois qu'elle demande aux élèves de produire une nouvelle question (question 2 sur le nom : TP 21 et 23, question 3 sur l'âge : TP 31 et question 4 sur son goût pour la musique : TP 37 - 2 fois - et 39). Alors qu'une démonstration collective aurait sans doute permis à PC1 de constater la difficulté liée à la neutralité des noms « cousin » et « friend », elle choisit de faire produire les questions sans les mettre en relation les unes avec les autres. Le travail se limite à faire manipuler par les élèves des éléments syntaxiques sans les ancrer dans une situation d'énonciation clairement définie, ce qui rend vraisemblablement le travail plus difficile pour les élèves. Les connaissances mobilisées ici sont donc produites en réponse au contrat didactique, dont les reprises « if it's a boy » et « if it's a girl » sont la trace, le milieu étant, quant à lui, peu convoqué lors de cet épisode. Ces constats nous conduisent à penser que les élèves rencontreront les mêmes difficultés lors de la réalisation du travail en binômes.

Le manque de références concrètes explique sans doute les réponses que Samir fournit (TP 22 et 24) aux sollicitations du professeur (TP 21 et 23). Ainsi, Samir répond complètement à l'inverse du fonctionnement correct des adjectifs possessifs (« his » en référence à un garçon et « her » en référence à une fille), ce à quoi PC1 ne réagit pas. Elle reprend la question proposée par Samir (TP 24), qui est, en soi, tout à fait correcte au niveau linguistique, et la valide en précisant que « his » est bien l'adjectif possessif à utiliser en référence à un garçon. On note donc à cette occasion que le manque de références concrètes a des effets importants sur la nature des énoncés produits. Ainsi, on constate que les énoncés perdent parfois toute pertinence pragmatique et qu'ils peuvent, de plus, conduire à des confusions potentiellement génératrices d'erreurs ultérieures.

Placée face à l'enregistrement vidéo de cet épisode, PC1 souligne, elle-même, que le choix réfléchi des mots « cousin » et « friend » s'est, en fait, avéré être une source de difficultés supplémentaires pour les élèves.

« 2^{ème} difficulté, donc « cousin », tu sais pas si c'est « his » ou bien « her », il fallait avoir le nom, tu vois, c'était, ça avait trop complexi..., et « friend » c'est la même chose, par contre tu vas pas lui dire « have you got a father, a mother ? », t'as les enfants uniques, donc, « sister, brother », c'était impossible parce que y avait 5, 6 gosses uniques, enfants uniques dans la classe, donc ceux-là, ça s'arrête tout de suite donc c'est pour ça que je m'étais dit je vais passer par « cousin » ou bien « friend »³⁵². »

Par ailleurs, l'analyse de cet épisode révèle que les élèves réagissent aux sollicitations du professeur en convoquant beaucoup plus spontanément la deuxième personne du singulier, « you » (TP 28 et 30). Ceci s'explique sans doute par la sur-utilisation qui est faite de cette personne, notamment, en début d'apprentissage. Ainsi, on peut penser que les questions du type « what's your name? how old are you? do you like...? » sont devenues, pour les élèves, à force de répétition, des sortes de blocs lexicalisés que les élèves restituent sans les adapter à la situation d'énonciation. Dans le cas de la situation analysée ici, on peut d'ailleurs faire l'hypothèse que les élèves sont d'autant plus enclins à produire ce type d'énoncés qu'il leur est difficile d'appréhender correctement la situation d'énonciation et donc d'identifier clairement à quelle personne se réfèrent les questions. Seul Samir montre qu'il a compris que la situation se référait à une troisième personne, simplement évoquée dans le cas de la situation présentée, personne dont il est impossible de connaître le sexe (TP 20 : « what's the³⁵³ name? »). En revanche, les énoncés proposés par les autres élèves montrent qu'ils ont des difficultés à identifier la personne référente. Ainsi, au tour de parole 38, ils construisent

³⁵² Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 427, p. 347.

³⁵³ Élément souligné par le chercheur.

apparemment leur question en prenant comme sujet « your father » (TP 38), groupe nominal qui figure dans une phrase écrite au tableau (TP 35) à laquelle le professeur fait référence lorsqu'elle pose la question (TP 35).

Enfin, on observe que le professeur occupe une place relativement importante lors de cet épisode. Ainsi, le fait de devoir préciser, à maintes reprises, à qui doivent se référer les questions la conduit à intervenir régulièrement et donc à investir une part conséquente de l'espace langagier. De plus, on remarque que pour faire face aux difficultés rencontrées par les élèves et afin de faire avancer le temps didactique, elle est amenée à donner elle-même, plusieurs fois, les réponses attendues. C'est elle qui produit l'adjectif possessif à utiliser en référence un garçon (TP 25). C'est elle à nouveau qui termine les énoncés « how old... » (TP 31) et « does... » (TP 41) en référence à une fille.

Tous ces constats nous amènent donc à faire l'hypothèse que les élèves auront encore des difficultés à produire ces questions lors de la pratique à deux, ce que l'analyse des deux derniers épisodes devrait nous permettre de vérifier.

4.4.2 - *En collectif* : « *I want the question for the quantity* »

Le deuxième épisode a pour objectif d'illustrer les difficultés rencontrées par les élèves pour formuler les questions nécessaires à la mise en œuvre de l'interview. Il se situe vers la fin de la deuxième scène et démarre au moment où le professeur s'adresse aux élèves pour leur demander de formuler la dernière question, celle sur la quantité.

83.	PC1	Ok, and now someone ++[<i>Le professeur lève le bras et regarde le document qu'elle tient à la main</i>] who can remember the question about the quantity? [<i>Elle hoche la tête et fait une moue</i>]++ Who remembers the question for the quantity? Paul?
84.	Paul	<..... ?>
85.	PC1	No Claire ?
86.	Claire	<Does ?> your cousin\
87.	PC1	No No no no no no You remember when you want to know the number [<i>Le professeur lève la main droite et fait le geste de compter avec les doigts</i>]of CD's or the number of video games, what is the question? Anthony? [<i>Le professeur pointe le doigt en direction d'Anthony</i>]
88.	Anthony
89.	PC1	You did it so...? [<i>Le professeur écarte les bras pliés et fait une mimique symbolisant l'évidence</i>]
90.	Anthony	<..... ?>
91.	PC1	No. +
92.	Anthony	Has your\
93.	PC1	Thierry?
94.	Thierry	Have you got [<i>Le professeur fait non plusieurs fois avec la tête</i>]
95.	PC1	I want the question for the quantity. [<i>PC1 secoue plusieurs fois les bras pliés devant elle</i>] Er.. Samir?

96.	Samir	Er... has\
97.	PC1	No +[<i>Le professeur secoue à nouveau la tête</i>]
98.	Samir	Non
99.	PC1	No it's Samir it's impossible because there is no yes or no ok? [<i>Le professeur montre la case vide, sans yes ou no, qui correspond à la réponse sur la quantité</i>] So it's not have or has or does It's impossible here So? Sylvaine?
100.	Sylvaine	How many CD's\
101.	PC1	Claire is going to finish [<i>Le professeur pointe le doigt vers Claire</i>] <à Sylvaine> Thank you.
102.	Claire	How many quantity [<i>Le professeur fait une mimique désespérée</i>]how many of CD's ? +++ [<i>Le professeur fait un mouvement de la tête pour désigner une autre élève</i>]
103.	Elève	How many a lot ?
104.	PC1	No, I don't want a lot because a lot is impossible in the question I don't want quantity it's impossible in the question So what is the question? Sylvie? + Alain?
105.	Alain	How many CD's have your cousin? [<i>Le professeur hoche la tête en signe d'approbation</i>] How many CD's have your cousin... [<i>Elle lève la main, un doigt pointé vers le plafond et se tourne vers le tableau</i>]
106.	PC1	<i>Le professeur écrit au tableau « How many CD's _____ your cousin got ? », puis elle se met sur le côté et fait un geste des bras et une mimique, l'air dubitative</i>] Jules ? ++ Gaétan ? ++ Hey look at these 2 [<i>Elle pointe le tableau et fait geste de va et vient entre la phrase écrite au tableau « has your cousin got CD's ? » et celle qu'elle vient d'écrire</i>] and you can find out Anthony?
107.	Anthony	How many CD's has your cousin + got? [<i>Le professeur hoche la tête en signe d'assentiment</i>]
108.	PC1	Repeat your question again. It's good.
109.	Anthony	How many CD's has your cousin got?
110.	PC1	So repeat has
111.	Anthony	Has
112.	PC1	[<i>Le professeur complète la 3ème phrase du tableau</i>] Very good Anthony very good So er... Eric could you repeat this sentence? [<i>Le professeur pointe la 3ème phrase</i>]

Bien que le contrat soit extrêmement clair puisque le professeur indique précisément aux élèves la question qu'elle attend, on note que 16 tours de parole s'enchaînent avant qu'une élève, Sylvaine, parvienne à produire le groupe interrogatif attendu (TP 100). Ainsi, cinq élèves interviennent sans produire le groupe interrogatif mais en proposant d'emblée les opérateurs « does » (TP 86), « has » (TP 92 et 96) et « have » (TP 94). Les difficultés que ces élèves rencontrent à ce moment du travail peuvent, à notre sens, s'expliquer de deux manières complémentaires. Tout d'abord, les élèves venant de produire successivement deux questions fermées « does she like music? has she got CD's? », on peut penser que cela les conduit naturellement à produire une troisième question fermée, et ce d'autant plus que le professeur renvoie très peu les élèves au document lui-même et donc à la situation d'énonciation. Une fois encore, on remarque que PC1 demande aux élèves de produire des énoncés sans les référer à une situation concrète mais uniquement à partir de consignes données oralement dans lesquelles le professeur désigne la nature de la question attendue « the question for the

quantity » (TP 83 et 85). Le milieu initialement agencé par le professeur est très peu présent et, lorsqu'il est convoqué (TP 99 [*Le professeur montre la case vide, sans yes ou no, qui correspond à la réponse sur la quantité*]), ce n'est pas dans le but de recontextualiser les énoncés à produire mais uniquement pour donner aux élèves des indices purement formels : la case vide, sans yes ou no. Par cette référence matérielle, PC1 produit ici une indication Topaze qui incite les élèves à produire leurs énoncés en référence au contrat didactique, matérialisé ici par la case vide, et non en référence à la situation d'énonciation.

De plus, il convient de faire remarquer que la question attendue par le professeur « how many CD's has your cousin got? » est loin d'être la seule qu'il est possible de produire à partir des mots-clés « quantity of CD's ». En effet, à ce stade de l'apprentissage, les élèves disposent d'une variété d'outils linguistiques telle qu'il leur serait possible de produire d'autres énoncés tout aussi adaptés à la situation (ex : how many CD's / did she buy last year? did she get for Christmas?³⁵⁴ does she listen to every week? etc.). Le groupe interrogatif proposé par Sylvaine est donc davantage la réponse à une injonction professorale qu'un acte de langage produit en fonction des contraintes de la situation et du but visé. A ce propos, on constate que PC1 a recours à de nombreuses injonctions au cours de cet épisode, les formes langagières qu'elle utilise « want » (TP 95 et 104) et « impossible » (TP 95 et 104) étant la trace de son impossibilité à contraindre la formulation de l'énoncé attendu.

Quoi qu'il en soit, le registre abstrait sur lequel se situent les échanges est sans conteste source de difficultés pour certains élèves. Ainsi, même après que Sylvaine ait produit le groupe interrogatif attendu, on observe que PC1 doit intervenir à nouveau pour donner des précisions sur les éléments de langue à produire. En effet, le fait qu'elle ait interrompu Sylvaine pour passer le relais à Claire (TP 101) est mal interprété par cette dernière qui pense que le professeur lui demande de reformuler ce que Sylvaine vient de dire. Les interruptions du professeur étant habituellement la trace d'une demande de correction, Claire ainsi que l'élève qui intervient à sa suite ne comprennent pas que le professeur leur demande tout simplement de finir la phrase amorcée par Sylvaine. C'est finalement Alain, qui est plutôt un bon élève, qui fait une proposition qui permet au professeur de faire avancer le temps didactique et d'obtenir, *in fine*, la dernière question (TP 105). Toutefois, on remarque que l'énoncé produit par Alain est incomplet (le « got » final n'est pas produit) et que la forme de l'opérateur est incorrecte (« have » au lieu de « has »). On peut faire l'hypothèse que l'erreur produite par Alain est sans doute liée au groupe nominal utilisé dans la question « your father ». En

³⁵⁴ Il faut d'ailleurs noter que les élèves venant de travailler l'expression du passé et les fêtes de fin d'année étant relativement proches, il est probable qu'une partie d'entre eux aurait sans doute été naturellement enclins à utiliser plutôt des questions au passé.

effet, certains professeurs expérimentés font souvent observer que l'emploi de l'adjectif possessif « your » est régulièrement source d'erreur, les élèves ayant tendance à le confondre avec le pronom personnel « you », et ce d'autant que, dans les phrases interrogatives, il apparaît à la même place. On remarque donc, une nouvelle fois, que l'absence d'une personne référente clairement identifiable qui permettrait d'avoir recours aux pronoms personnels « he » ou « she » a pour effet de contraindre le professeur à utiliser le groupe nominal en entier, ce qui conduit Alain à produire, d'une part, une erreur et, de l'autre, un énoncé qui ne correspond pas à celui qui serait produit naturellement en situation. Quoi qu'il en soit, la proposition d'Alain vient en quelque sorte au secours du professeur. Celui-ci ne demande pas aux autres élèves de rectifier l'énoncé qui vient d'être produit mais écrit immédiatement au tableau une partie des éléments syntaxiques qui constituent l'énoncé attendu afin de les fixer de manière définitive (TP 106 – « Has your cousin got CD's ? »). Ce geste d'ostension associé à celui qu'elle produit afin que les élèves opèrent des rapprochements entre la phrase écrite précédemment tableau et celle à produire lui permet, enfin, d'obtenir le comportement attendu (TP 107). Toutefois, le travail d'Anthony se limite à compléter l'énoncé lacunaire écrit par PC1 au tableau. La « connaissance » est donc produite uniquement par imitation, en réponse aux actions du professeur qui, ici, s'apparentent à un effet Topaze.

A l'issue de cette analyse, force est de constater que la formulation des questions s'est avérée très laborieuse. Ceci a conduit le professeur à noter au tableau, on l'a vu, les trois dernières questions, soit celles qui mettent en jeu les connaissances prioritairement visées par la séquence. Par conséquent, comme nous l'avons déjà signalé, la part potentielle de production autonome visée par la mise en œuvre du « pairwork » va être, de ce fait, extrêmement limitée. L'analyse de la pratique effective du travail réalisé en binômes nous permettra d'observer si les élèves se réfèrent spontanément aux traces écrites présentes sur le tableau et s'ils parviennent à échanger en mobilisant l'ensemble des éléments de langue nécessaire à la réalisation de l'interview.

Les épisodes 3 et 4 se centrent sur l'analyse de la pratique de deux binômes d'élèves composés, d'une part, de Martin et Charlène et, de l'autre, de Sylvaine et Jimmy. Ces binômes sont fortement contrastés puisque le premier est constitué d'élèves plutôt bons en anglais alors que le deuxième est, quant à lui, composé d'une élève plutôt bonne, voire très bonne, et d'un élève très faible en anglais. Ainsi, à l'évaluation de fin de séquence, Martin a obtenu 16,17, Charlène 14,75 et Sylvaine 17,33, soit une des meilleures notes de la classe, la moyenne étant, pour cette évaluation, de 13,89. Jimmy, quant à lui, était absent le jour de

l'évaluation mais nous savons que sa moyenne était de 3,30 au premier trimestre alors que la moyenne trimestrielle de la classe était de 13,62.

Par conséquent, le fait de disposer de l'enregistrement des productions de deux binômes contrastés va nous permettre d'étudier le travail effectif de deux bons élèves et d'examiner les effets de l'écart de niveau entre les élèves qui composent le deuxième binôme.

4.4.3 - En binôme : « Twenty-five, au hasard »

L'épisode sélectionné ici permet d'illustrer la façon dont Martin et Charlène, qui font partie des élèves qui obtiennent de bons résultats, organisent leur questionnement et pratiquent les connaissances visées.

2.	Charlène	Et moi, qu'est-ce que je fais? ++
3.	PC1	Ok, you start.
4.	Charlène	Et qu'est-ce que je fais, moi ? ++
5.	Martin	Ben, tu réponds à ma question ! +++ Have you got a cousin ?
6.	Charlène	Yes+ Yes, I have +++ Have you got a good friend ?
7.	Martin	(on n'entend rien pendant quelques secondes) Attends ! + C'est quoi ? ++
8.	Charlène	heu +++
9.	Martin	Pour le nom du ...? + sur les ...+
10.	Charlène	What's your name ?
11.	Martin	What's your/ c'est pas mon nom ++ Non, c'est pas le nom de ma cousine+
12.	Charlène	What is her name ?
13.	Martin	Heu ++ <Anne-Cécile ?> +++
14.	Charlène	Heu ++ How old are she? ++ How old are ++ How old are ++ How old + How old is she ?
15.	Martin	Ben, how old is she ? ++ It's er.. + thirteen ++
16.	Charlène	Treize ++
17.	Martin	(petits rires) Je sais + Heu++ c'est quoi en français+ heu + en anglais ? +++ (passage assez confus. On entend quelques "have" et "has/has got")
18.	Charlène	Does + does she like + does she like + have got music?
19.	Martin	<....?>
20.	Charlène	C'est musique ++
21.	Martin	Ah, d'accord +
22.	Charlène	Does she like music?
23.	Martin	Heu ++ Ca veut dire est-ce qu'elle aime la musique? ++ Yes ++ Yes, she heu ++ Yes, she heu...
24.	Charlène	Has your cousin got CD's ? +++
25.	Martin	Yes + Yes, she is + Yes, she has++
26.	Charlène	How many + how many CD's has ++ how many CD's has your cousin got?
27.	Martin	Er... Comment on dit déjà ? +++ heu + twenty + heu + Twenty-five, au hasard + < ?> Voilà + Alors On entend le professeur dire « Ok, it's finished here. Yes. », puis quelques énoncés indistincts) Have you got a cousin? + Non?
28.	Charlène	Heu, yes + Yes, I have
29.	Martin	<....?> soit un gars + soit une fille +++ Have you got a good friend ?
30.	Charlène	Yes, I have. +++
31.	Martin	Heu + How old are + heu she + heu + how are+ is+ is Marie ?
32.	Charlène	Je t'ai pas dit Marie+
33.	Martin	Ah, tu mets ta cousine+++ How old are she ?++
34.	Charlène	Heu ++ It is ++ It is + heu +++ attends +++ thirty-four + thirty-four
35.	Martin	<Forty/thirty>-four++ alors + forty ++ forty-four +++ Ta cousine ?

36.	Charlène	Ma cousine, elle <..... ?>
37.	Martin	Hein ?
38.	Charlène	Ma cousine, oui+
39.	Martin	Ta cousine + Thirteen + treize ans ++ c'est ça ?++ Quarante ans ? + Ah, oui+ quatorze ans +
40.	Charlène	Oui
41.	Martin	Au début, t'as une cousine de trente-cinq ans ++ Alors + heu ++ Does she like + video games + video games? (<i>On entend le professeur dire « Stop ! Stop, stop, stop ! »</i>)

Le début de ce troisième épisode permet de constater que, le travail de préparation s'étant centré sur la production des questions, l'élève chargé de répondre aux questions, ici Charlène, n'a pas clairement identifié la tâche qui lui revient (TP 2 et 4). De plus, l'organisation des tours de paroles n'ayant pas non plus été précisée, Charlène ne se contente pas de répondre à la première question mais enchaîne immédiatement par une question qu'elle adresse à Martin (TP 6). On note, à cette occasion, qu'elle n'utilise pas le premier mot-clé « cousin » mais qu'elle construit sa question en intégrant le second « good friend » comme si la relation entre ces deux mots-clés était une relation de succession alors que, comme nous l'avons déjà expliqué, leur présence tient à la nécessité d'obtenir de l'élève R (l'élève qui répond aux questions) une première réponse affirmative. Pourtant, ce point a fait l'objet d'une précision apportée par le professeur à la fin de la deuxième scène, soit juste avant le démarrage du travail à deux (TP 120 – extrait TP 122).

120.	PC1	Have you got a cousin or a good friend ok? Is it ok? So it is have you got a cousin? If the answer is no have you got a good friend?
121.	Charlène	Hé mais si heu quand y a que 2..?
122.	PC1	Hey if he says no you ask the second ok? [..]

On observe, à cette occasion, que Charlène avait déjà exprimé son incertitude quant à la façon d'utiliser ces deux mots-clés. Toutefois, malgré cette précision, on remarque que les élèves n'ont pas vraiment compris le rôle complémentaire joué par ces deux mots-clés. Ainsi, lorsque Martin reprend à son compte la formulation des questions (TP 27), on constate qu'il pose deux questions successives (TP 27 et 29) alors que Charlène a déjà répondu positivement à la première question (TP 28). Martin ne semble pas se rendre compte de l'inutilité de la seconde question, étant peut-être peu habitué à prendre en compte la dimension pragmatique des énoncés qu'il produit. D'un autre côté, son comportement langagier peut également s'interpréter en terme de contrat didactique, tout mot-clé suivi d'un point d'interrogation devant faire l'objet d'une question.

Par ailleurs, la manière dont ces élèves organisent leur questionnement est révélatrice de leur

statut respectif³⁵⁵. En effet, alors qu'ils semblent d'accord pour s'interroger successivement, faisant fi des consignes données par le professeur, Charlène prend en quelque sorte le dessus sur Martin et s'empare de la responsabilité de poser l'ensemble des questions (TP 12, 14, 18, 22, 24 et 26). Pourtant, le professeur avait clairement indiqué à Martin, par deux fois (TP 3 et extrait du TP 122), que c'était lui qui devait mener l'intégralité de l'interview au départ.

3.	PC1	No A B or One two Ok right so Yes < s'adressant à Martin> you are A you ask her +[<i>Le professeur tend le bras vers Charlène</i>] Hey Martin you ask her all the questions Ok? She answers and when it is finished you ask your questions and he answers [<i>Le professeur montre tour à tour Martin et Charlène</i>] Ok?
----	-----	--

122.	PC1	Er.. you start the questions You start the questions [<i>Le professeur désigne , doigt pointé, les élèves qui sont chargés de commencer à poser les questions</i>] you start the questions you start the questions Well no problem and no problem Ok? You start!/[<i>Le professeur pointe Martin et Charlène</i>]
------	-----	---

Un examen minutieux de la façon dont ces élèves pratiquent les connaissances visées permet de confirmer certaines des hypothèses formulées au cours de l'analyse épistémique et de l'étude des deux premiers épisodes. Ainsi, on constate que Martin et Charlène hésitent beaucoup avant de réussir à produire les questions en relation avec le nom et l'âge de la personne référente. Bien que ces questions fassent partie du bagage langagier de ces élèves de sixième au moins depuis un an, ils ne les mobilisent pas spontanément. Ainsi, Charlène pose sa première question sur le nom en utilisant la deuxième personne du singulier (TP 10). C'est seulement après l'intervention de Martin qu'elle parvient à produire la question correspondant à la situation (TP 12). L'intervention en français de Martin (TP 11) a donc des effets très positifs sur la pratique des connaissances par Charlène. Elle permet à Martin tout d'abord de signaler que l'emploi du « your » est inadapté à la situation et, de plus, procure à Charlène l'indice indispensable à la bonne formulation de la question, soit le fait qu'il ait choisi de parler d'une cousine et non d'un cousin. Plus tard, quand ce sera à son tour de demander le nom et l'âge de la personne choisie par Charlène, Martin adoptera une stratégie tout à fait originale. Négligeant la première indication positive de Charlène (TP 28), il choisira d'office de questionner Charlène à propos de sa meilleure amie, Marie (TP 31), contournant ainsi l'obstacle représenté par le fait qu'il ignore s'il s'agit d'une fille ou d'un garçon et se dispensant, du même coup, de poser la question sur le nom de cette dernière. Cependant, Charlène rejette immédiatement le choix opéré, à sa place, par Martin (TP 32). Toutefois, malgré la réaction de Charlène, Martin enchaîne en concluant que c'est donc de sa cousine que

³⁵⁵ Même si Martin, comme nous l'avons indiqué précédemment, obtient une meilleure note à l'évaluation mise en place à la fin de la séquence observée, les résultats de Charlène au premier trimestre ont été globalement meilleurs que ceux de Martin. Ainsi Charlène a obtenu une moyenne trimestrielle de 17,80 alors que Martin a, lui, obtenu une moyenne de 16,30.

Charlène va parler (TP 33) alors qu'elle ne lui a donné aucune indication dans ce sens. Apparemment, Martin n'envisage pas que Charlène puisse parler d'un ami ou d'un cousin, la suite des échanges lui donnant d'ailleurs raison puisque Charlène accepte de répondre à ses questions (TP 34).

Les formulations hésitantes de la question sur l'âge par ces deux élèves pourtant relativement à l'aise en anglais vu leurs résultats à l'évaluation de fin de séquence révèlent la fragilité de certaines connaissances anciennes censées être acquises à ce stade de l'apprentissage. Charlène hésite à nombreuses reprises (TP 14) avant de produire la question de manière satisfaisante. L'insistance avec laquelle Charlène reproduit le bloc formé par « how old are » révèle la prégnance de la question formulée à la deuxième personne du singulier « how old are you ». Il faut aussi faire remarquer que bien que Martin semble reproduire cette question sans difficulté (TP 15), il aura pratiquement autant de mal que sa partenaire à la formuler correctement quand ce sera à son tour de la produire, et il restera, au final, sur une formulation erronée (TP 33).

Par ailleurs, cet épisode montre également que le tri que ces élèves doivent opérer entre « does, has, have, is » pour produire leurs énoncés est loin d'être aisé (TP 18 et 25). De plus, on constate que Charlène a bien du mal à mettre en mot la question « does she like music ? » (TP 18) bien que celle-ci ait fait l'objet d'un travail approfondi et qu'elle figure au tableau. Quant à Martin, il ne se souvient plus très bien de sa signification (TP 23) alors que la question avec « like » sous la forme « do you like.... ? » fait partie des éléments de langue communément travaillés au CM. On note également que le mot apparemment transparent « music » n'est pas immédiatement compris par Martin (TP 20 et 21), ce qui confirme bien le fait qu'un mot transparent à l'écrit l'est nettement moins, voire pas du tout, à l'oral. Seules les deux dernières questions, qui figurent au tableau, sont produites assez aisément par Charlène (TP 24 et 26).

Enfin, on observe que la production des pronoms eux-mêmes est encore problématique pour ces deux élèves qui emploient plus naturellement le pronom neutre « it » lorsqu'ils répondent aux questions de leur camarade (TP 15 et 34). En revanche, on constate qu'ils répondent fréquemment en utilisant des réponses courtes complètes même si certaines d'entre elles sont hésitantes, voire erronées (TP 6, 23, 25, 28, 30) alors que le professeur n'a donné aucune consigne précise à cet égard. Cette pratique peut laisser penser que la formulation des réponses courtes complètes fait partie des exigences régulières de PC1. De la même manière, les échanges entre Martin et Charlène à propos de l'âge de la cousine de cette dernière montrent que les nombres au-delà des dizaines ne font apparemment pas partie des

connaissances facilement mobilisables par ces élèves (TP 27, 35, 39-41). Ainsi, Martin (TP 39) demande à Charlène de lui confirmer que sa cousine a bien quatorze ans alors que c'est le chiffre « thirteen » qu'il a produit au début de ce tour de parole.

Le débat entre Martin et Charlène à propos de l'âge de la cousine de cette dernière est également intéressant à analyser d'un autre point de vue. En effet, alors que Charlène a indiqué à Martin que sa cousine avait trente-quatre ans (TP 34), elle lui confirme, six tours de parole plus loin (TP 40), qu'elle en a quatorze, ce dont Martin lui fait le reproche, l'accusant ainsi d'avoir modifié l'information qu'elle lui a transmise (TP 41). Toutefois, il se contente de le lui faire observer sans s'y arrêter outre mesure alors que cette modification de l'information originale aurait pu être source de désaccords plus longs entre d'autres élèves. Quoi qu'il en soit, on constate, à travers cet incident, que la situation conçue par PC1 ne permet pas aux élèves Q de contrôler, *in fine*, la validité des informations dont ils ont gardé la trace.

Pour finir, on note que les enjeux de la situation, que ce soit au niveau des connaissances visées comme au niveau de l'intérêt des informations à recueillir, sont assez limités. En effet, les contenus informationnels ne semblent pas très motivants, certaines réponses s'imposant d'elles-mêmes. Il y a fort à parier que, de nos jours, de nombreux adolescents possèdent des CD's et des jeux vidéo. Quant à en connaître le nombre, les propriétaires eux-mêmes auraient peut-être des difficultés à l'indiquer précisément. C'est sans doute toutes ces raisons qui expliquent la réponse de Martin qui indique d'ailleurs, d'emblée, à sa camarade qu'elle n'a aucune validité en tant que telle : « twenty-five, au hasard » (TP 27). Par conséquent, le fonctionnement de cette situation semble reposer en grande partie sur le respect du contrat didactique par ces deux élèves. Toutefois, on peut espérer que le fait d'être placé en situation d'échanges à deux a permis à Martin et Charlène d'avancer sur le chemin de l'acquisition des connaissances visées même si le travail de co-construction ou de co-stabilisation auquel on assiste reste difficile.

4.4.4 - *En binôme : « Mais faut entourer ou quoi ? »*

Le dernier épisode met en évidence la gageure représentée par la mise au travail en binômes d'élèves fortement contrastés et les effets potentiels de la façon dont sont constitués les binômes sur la pratique des connaissances. Il démarre au moment où Sylvaine, plutôt bonne élève, pose la première question à Jimmy qui est, lui, en grande difficulté en anglais.

8.	Sylvaine	Has got + a cousin + a cousin ?
9.	Jimmy	Hein ?
10.	Sylvaine	Has got a cousin or a good friend? +
11.	Jimmy	Ca veut dire quoi ?

12.	Sylvaine	Est-ce que t'as un cousin ou <.... ?> ?
13.	Jimmy	Ah, ouais, je dois avoir ça ! + Chais pas où mais je dois en avoir, ouais ! ++
14.	Sylvaine	Has got a cousin! (<i>exclamation prononcée très affirmativement</i>)
15.	Jimmy	Yes ! +++
16.	Sylvaine	Ben, alors, on <.... ?> ++
17.	Jimmy	(<i>on entend le professeur dire « you remember+ no French »</i>) Yes ++
18.	Sylvaine	Est-ce qu'il entoure ? ++
19.	Jimmy	(<i>Jimmy se racle la gorge</i>) Madame + madame ?+++ (<i>on n'entend plus d'échanges entre Sylvaine et Jimmy</i>)++ Thierry ? On parle en langue de fille ++ en langue de fille, on parle ! + Parce qu'il y a ça + <..... ?> <tu fais mes filles ?>
20.	Sylvaine	Allez !
21.	Jimmy	Mais, Quoi... !!
22.	Sylvaine	Allez !
23.	Jimmy	Mais faut entourer ou quoi ? ++ Est-ce qu'il faut entourer ? (<i>prononcé d'un air très moqueur</i>)
24.	Sylvaine	Allez, bon !
25.	Jimmy	Faut entourer ou quoi ?
26.	Sylvaine	Oui, allez, entoure ++
27.	Jimmy	Voilà, c'est bon !
28.	Sylvaine	Allez, maintenant, tu me poses les questions !
29.	Jimmy	Mais de quoi, de quoi, de quoi...++ Yes ou no ?
30.	Sylvaine	Yes !
31.	Jimmy	Eh, yes + Name, Ca veut dire quoi ça ? + What's you name ? Vas-y, comment tu t'appelles? + Oh, Sylvaine, c'est magnifique, moi je m'appelle Jimmy, tu sais ?

Le premier constat qui peut être fait à la lecture de cet épisode est que, étonnamment, Sylvaine ne parvient pas à formuler la première question correctement (TP 8, 10, 14). Cette incapacité à produire la question à la deuxième personne du singulier trouve peut-être sa source dans la focalisation sur la troisième personne du singulier adoptée lors de la phase de préparation. Quoi qu'il en soit, Sylvaine est amenée à répéter plusieurs fois cette forme erronée sans que son partenaire ne puisse produire une forme quelconque de rétroaction qui lui permettrait de rectifier son énoncé. Les seules rétroactions produites par Jimmy correspondent, en fait, à des stratégies d'évitement. Ainsi, il réagit en indiquant soit qu'il n'a pas entendu la question (TP 9) ou qu'il ne la comprend pas (TP 11) ou encore qu'il ne sait pas ce qu'il faut faire (TP 21). De plus, il saisit la moindre occasion, ici le fait que la façon de consigner la réponse n'ait pas été précisée, pour faire obstacle au bon déroulement de l'activité. Ainsi, dix tours de parole consécutifs (TP 18-27) sont consacrés à la résolution du problème formulé, au départ, par Sylvaine « est-ce qu'il entoure ? » (TP 18). Faute d'obtenir une réponse du professeur, c'est ailleurs Sylvaine, excédée par l'attitude de son camarade (TP 20, 22, 24), qui prend seule la décision (TP 26) afin d'être en mesure de reprendre le cours de l'activité. A cette occasion, on note que Sylvaine ne continue pas à poser les questions mais que, comme nous l'avons déjà constaté lors de l'analyse des échanges entre Charlène et Martin, elle passe le relais à Jimmy en lui demandant de poser à son tour la première question

(TP 28).

On assiste alors à un échange (TP 29-30), plutôt surréaliste à première vue, qui met, en fait, en évidence, d'une part, les difficultés rencontrées par Jimmy et, de l'autre, la volonté de Sylvaine de réaliser le travail attendu. Ainsi, Jimmy pose sa première question en utilisant les particules affirmative et négative qui figurent dans la colonne droite du tableau « yes ou no? » (TP 29). Ceci dit, le contenu informationnel ne représentant aucun enjeu - Sylvaine et Jimmy savent tous les deux qu'il s'agit de savoir si leur partenaire a un(e) cousin(e) ou un(e) ami(e) -, l'utilisation des mots-clés « cousin ? good friend ? » n'est pas indispensable à la transmission de l'information. C'est probablement ce qui explique la réponse positive de Sylvaine - seul choix possible pour que l'activité puisse continuer - à la question de Jimmy qui, à première vue, semble dénuée de toute signification. Puis, lorsque ce dernier passe à la formulation de la deuxième question, on observe qu'il reproduit la stratégie d'incompréhension qu'il avait adoptée quelques tours de parole avant. En effet, il débute sa prise de parole en indiquant qu'il ne sait pas ce que le mot « name » signifie. Pourtant, juste après, il est tout à fait capable de produire une forme proche de la question attendue et, surtout, d'en donner la signification en français (TP 31). Cependant, il produit cette question à la deuxième personne du singulier, ce qui lui donne l'occasion de jouer sur l'artificialité de la situation qu'il convoque à ce moment du travail. Pourtant, quelques tours de parole avant, Jimmy avait parfaitement compris que les informations à recueillir devaient concerner une tierce personne (TP 13). Toutefois, à cette occasion, il avait déjà manifesté son manque d'intérêt pour la situation dont il pressentait peut-être la faiblesse des enjeux pragmatiques (TP 13). D'une manière semblable, dans la suite des échanges, Jimmy ne manquera pas de réagir aux questions en faisant des commentaires qui révèlent les relations qu'il entretient, lors de cette activité, avec le contrat didactique (TP 46-47 et 72-73).

46.	PC1	What's his name? (<i>le professeur s'éloigne</i>) ++
47.	Jimmy	Thierry, j'ai un cousin qui s'appelle Thierry + Thierry +++ Mais, j'en ai plein, moi + J'en ai des milliards !

72.	Sylvaine	<Has got..... ?>
73.	Jimmy	Mais, je sais pas, moi, je connais pas sa vie, moi! + Mais comment on peut savoir ? + Je suis pas dans sa vie, moi ! Je le vois une fois tous les ans !

Les deux tours de parole ci-dessus montrent que Jimmy prend en quelque sorte le contrat didactique au pied de la lettre. Il interprète le contrat didactique comme une injonction à parler de son vécu personnel alors qu'implicitement le professeur attend de lui, en priorité, qu'il produise des énoncés en langue étrangère sans accorder une importance excessive à la véracité des informations transmises. L'attitude de Jimmy exacerbe l'ambiguïté des situations

construites en lien avec le vécu des élèves. Ainsi, ce vécu est convoqué dans la classe afin d'ancrer les énoncés dans une réalité proche des élèves et donc dans le but de contextualiser les éléments de langue utilisés. Cependant, ce vécu n'est ici que le prétexte à un exercice purement formel, ce que Jimmy semble percevoir plus ou moins inconsciemment. De plus, l'ensemble des stratégies qu'il utilise lui permettent, en fait, de retarder le moment où il va devoir utiliser la langue étrangère avec laquelle il entretient un rapport très complexe (TP 19). Pour conclure, on constate que lorsque PC1 clôt le temps de travail en binômes, ces élèves ont, *in fine*, très peu pratiqué les connaissances visées. La production de Sylvaine s'est limitée à la formulation maladroite de la première question et celle de Jimmy à l'utilisation de quelques mots isolés.

L'ensemble de cette analyse met donc clairement en évidence l'enjeu que représente la constitution des binômes d'élèves. Ainsi, d'après PC1, l'hétérogénéité des niveaux et des comportements constitue un des freins importants à la mise en place de situations de « pairwork » et pose le problème de leur efficacité auprès des élèves en difficultés.

« Ouais, ce qui pose un peu problème, c'est peut-être pour ça que j'en fais pas tant que ça parce que, tu vois, Chloë qui est une bonne élève est côté de William, donc le « pairwork », c'est difficile, elle doit l'aider à fabriquer ses questions, donc, du coup, on est plus dans un travail d'aide à l'élève en difficulté, Charlène, elle a le même problème, bon, ceux-là, ça va à peu près, ceux-là je.. bon, ça passe à peu près [...] Ceux-là pas de problème, ces 2 là³⁵⁶, ils s'engueulent sans arrêt/³⁵⁷ »

« Oui, oui, ben, oui, oui, ben oui. Mais, tu vois, mais c'est..., après on peut discuter sur l'efficacité du pairwork pour les élèves en difficulté, c'est un nouveau sujet ça. [...] Toujours le même problème, hein. Ceci étant c'est, le placement des élèves, t'as vu c'est une fille, un garçon, bon ça, je fais ça systématiquement, surtout, heu, avec des niveaux quasi-équivalents parce que c'est plus facile d'aider 2 élèves en difficulté que de bloquer quelqu'un, bon, n'importe comment y avait, tu peux pas gérer ça, Chloë, la très bonne élève, elle a William, mais au moins elle lui pose des questions, elle lui fait répéter les questions, si tu veux, c'est une gamine qui est tellement autonome qu'elle est capable de lui dire, voilà la question que tu dois me poser, pose-la moi, je te réponds, elle lui fait marquer sa réponse, enfin, tu vois, donc elle, tu lui prends/ [...] Quelqu'un, elle apprend en faisant, Dalila, elle est incapable de faire ça, donc heu, et, du coup, le pairwork, ben, il sert aux bons, quoi.³⁵⁸ »

4.5- Le travail du professeur et l'activité conjointe professeur-élèves

4.5.1 - La définition de la situation

Le démarrage de cette phase de travail montre que PC1 consacre très peu de temps à la définition de la situation. Ainsi, les tours de parole ci-dessous illustrent le fait que PC1

³⁵⁶ Propos tenus en référence à Sylvie et Thierry.

³⁵⁷ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 415 et 417, p. 315.

³⁵⁸ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 451-455, p. 348.

indique aux élèves ce qu'ils vont devoir faire en quelques secondes (TP 1 jusqu'à « ok ? ») et montrent que, pour ce faire, elle a recours quasi exclusivement à des consignes orales relativement longues.

1.	PC1	(29:20) Ok so now we're going to work in pairs You remember, in pairs? Two [<i>Le professeur se tient au milieu de la salle entre les 2 rangées, elle a les documents à la main</i>] And you're going to have + a chart ok? So sometimes it is yes sometimes it is no and sometimes you have to write down the answer [<i>Elle montre les documents aux élèves</i>] Ok? So + Suppose he is pupil A [<i>Le professeur désigne Martin, assis au bout de la 1ère rangée à sa gauche</i>] and this one is pupil B [<i>Elle désigne Charlène assise à côté de Martin</i>]
2.	Elèves	<?>
3.	PC1	No A B or One two Ok right so Yes < s'adressant à Martin > you are A you ask her + [<i>Le professeur tend le bras vers Charlène</i>] Hey Martin you ask her all the questions Ok? She answers and when it is finished you ask your questions and he answers [<i>Le professeur montre tour à tour Martin et Charlène</i>] Ok?
4.	Elèves	<.....?>
5.	PC1	So you are A and you start ++ [<i>Le professeur commence à distribuer les documents</i>] You are A Are you A or B?

Comme le voyons ci-dessus, les documents sont simplement évoqués puis distribués aux élèves. La situation n'est pas illustrée concrètement comme le met en évidence l'emploi du verbe « suppose » (TP 1). L'essentiel passe donc par le langage et la définition de la situation reste très abstraite.

Cependant, contrairement à l'invitation à démarrer formulée au tour de parole n° 5 « you start » qui laisse penser que PC1 attend des élèves qu'ils réalisent l'activité, soit l'interview de leur partenaire, elle les enjoint juste après (TP 11) à préparer leurs questions avant de réaliser le travail attendu.

11.	PC1	[<i>Le professeur continue sa distribution en attribuant les documents B aux élèves concernés</i>] Hey shh prepare your questions [<i>Elle passe à la distribution des documents côté droit</i>] ++ Renée come here +++ [<i>Renée vient s'installer près de Gilbert</i>] Shh hey shh [<i>Le professeur a l'index devant la bouche</i>] no put your scissors down! Shh! + Hey Dalila just a minute! Ok wait a minute! [<i>Le professeur a un doigt tendu vers le haut</i>] + Are you ready? So Eric you are supposed to work with Thierry ok? [<i>Le professeur désigne du doigt Thierry, assis au fond de la 2ème rangée à droite</i>] You two So let's check [<i>Le professeur a le bras levé</i>] Is it ok for the first question? [<i>Elle montre le pouce</i>] Yes or no? [<i>Elle agite la main en direction d'élèves sur sa droite pour leur signifier de faire moins de bruit</i>] No! Is it ok for the first question everybody? Yes you're sure? Are you ok for the second question? [<i>Elle montre 2 doigts</i>]
-----	-----	---

Ce faisant, elle modifie les conditions dans lesquelles sont placés les élèves pour pratiquer les connaissances. Ces dernières ne sont plus à produire en situation, spontanément, mais font l'objet d'une préparation en amont. On note que la responsabilité de cette préparation n'est pas

laissée aux élèves puisque, dans le même tour de parole, PC1 s'adresse à nouveau aux élèves pour vérifier « let's check » si, d'après eux, ils sont capables de mobiliser les questions attendues. On remarque à l'occasion que le « No! » retentissant qu'elle produit met un terme définitif à toute manifestation de difficultés quant à la production de la première question, même si elle demande juste après aux élèves s'ils sont bien sûrs « yes you're sure? » de pouvoir la produire. De ce fait, elle ne s'assure pas que les élèves ont bien compris les relations de complémentarité qu'entretiennent les deux mots-clés « cousin ? good friend ? » qui figurent dans la première ligne du tableau. Ceci conduira certains élèves, comme nous l'avons déjà montré, à les utiliser de manière peu pertinente. En revanche, comme nous l'avons déjà expliqué, le recours à ce temps de vérification va allonger considérablement le temps de préparation.

Pour conclure, l'analyse de la façon dont PC1 démarre cette phase de travail met en évidence la place prépondérante occupée par le langage dans la définition de la situation et la centration qu'elle adopte sur les outils linguistiques au détriment d'une illustration concrète de la situation dans laquelle les élèves vont devoir ensuite agir.

4.5.2 - L'organisation du travail sur les connaissances

L'analyse de cette phase de travail met clairement en évidence le fait que PC1 choisit d'agencer les connaissances de façon à ce que connaissances anciennes et nouvelles soient travaillées conjointement. Ainsi, sur les six questions que les élèves doivent mobiliser pour mener l'interview de leur partenaire, trois font partie de connaissances travaillées préalablement à la séquence observée (what's his/her name? how old is he/she? does he/she like music?), les trois autres représentant l'essentiel des éléments syntaxiques dont l'apprentissage est visé par la séquence. Par conséquent, on constate que la façon dont sont conçus les documents vise à faire pratiquer les connaissances anciennes et nouvelles à part égale. Toutefois, l'étude des tours de parole pris en charge par les élèves lors du temps de travail collectif révèle que ce temps de travail se caractérise par le fait que les nouvelles connaissances occupent une place nettement plus importante que les connaissances travaillées préalablement par les élèves. Le tableau ci-dessous présente la façon dont se répartissent les types de connaissances dans les tours de parole audibles et produits en langue étrangère, soit 45 des tours de parole sur les 62 recensés.

Nature des énoncés	Total	%	Connaissances nouvelles		Connaissances anciennes	
			Total	%	Total	%
Mots isolés	12	27%	02	17%	10 ³⁵⁹	83%
Énoncés partiels	14	31%	07	50%	07	50%
Énoncés complets	19	42%	15	79%	4	21%

Ce qui frappe d'emblée quand on observe, dans le tableau ci-dessus, la façon dont se répartissent les productions langagières des élèves, c'est le peu de place occupée par la production de mots isolés. Ainsi, une fois mis à part l'emploi des particules affirmatives « yes », on constate que les productions des élèves sont très majoritairement constituées d'énoncés partiels ou complets. Ceci tient, d'une part, au contrôle exercé par le professeur ainsi qu'au contrat didactique qui règle ses attentes en matière de production orale et, d'autre part, au fait que cette partie de l'activité a pour objectif la mise au point de cinq énoncés interrogatifs complets. Toutefois, le nombre important d'énoncés partiels est la trace des difficultés des élèves à produire les questions attendues bien que celles-ci aient fait l'objet d'un travail approfondi au début de la séquence, comme nous l'avons déjà expliqué. Par ailleurs, on constate que les énoncés complets mettent principalement en jeu les connaissances nouvelles. Ceci s'explique par l'accent mis par le professeur sur la pratique de ces dernières qui représentent l'essentiel du travail de préparation et font l'objet de plusieurs répétitions individuelles. Par conséquent, l'analyse du travail du professeur lors des scènes qui précèdent le travail à deux révèle que le temps dédié aux connaissances nouvelles est nettement plus important que celui consacré à la réactivation des connaissances plus anciennes.

En revanche, l'observation des échanges entre le binôme d'élèves plutôt à l'aise en anglais montre que l'ensemble de ces connaissances est mobilisé lors du travail à deux et que, cette fois, leur pratique est relativement équilibrée. Cependant, comme nous l'avons déjà signalé, leur mobilisation est loin d'être spontanée. De plus, suite aux difficultés rencontrées par les élèves lors du temps de travail collectif, il convient de souligner que la pratique d'une grande partie de ces connaissances est limitée soit à de la répétition en différé soit à de la lecture oralisée, ce qui nous amène donc à poser la question de l'efficacité de la situation de « pairwork » analysée ici quant à l'acquisition des connaissances visées.

³⁵⁹ Il faut signaler ici que sur ces 10 mots isolés, 7 sont constitués par des particules affirmatives « yes » produites en réponse aux demandes répétées du professeur quant à la maîtrise des premières questions. Les connaissances anciennes mobilisées à ce moment du travail sont donc très limitées.

4.5.3 - La gestion du temps et de l'espace didactique

a) La gestion du temps didactique

L'observation fine de la deuxième scène (TP 12-122) correspondant au travail collectif préalable au travail à deux nous permet de mettre en lumière la façon dont PC1 organise l'entrée dans le milieu des connaissances visées. Chaque nouvelle question est introduite tour à tour conformément à l'ordre dans lequel apparaissent les mots-clés sur le document. Cependant, on remarque que le temps dédié à la mise au point de chaque question varie considérablement selon le type de connaissances en jeu.

Tout d'abord, on observe, comme nous l'avons déjà signalé, que PC1 ne demande pas aux élèves de produire la première question. En revanche, les cinq autres font toutes l'objet d'un travail précis mais d'une importance temporelle variable.

N°	Contenus	TP	Total des TP
Q2	What's his/her name ?	TP 15-25	11
Q3	How old is he/she ?	TP 25-35	11
Q4	Does he/she like music ?	TP 36-42	07
Q5	Has he/she got CD's?	TP 42-83	42
Q6	How many CD's has he/she got ?	TP 84-114	31

Comme le montre le tableau ci-dessus, le nombre de tours de parole consacré aux questions 2 à 4 est nettement moins élevé que celui qui correspond à la mise au point des deux dernières questions. En effet, le nombre de tours de parole dédié à la mise au point des deux dernières questions est respectivement quatre fois et trois fois plus important que celui qui correspond à la mise au point des trois premières questions. Cette différence importante s'explique par le fait que seules les deux dernières questions sont composées de nouveaux éléments de langue. Elle souligne également la focalisation adoptée par le professeur sur la pratique des connaissances nouvelles.

Par ailleurs, on remarque que PC1 a recours à plusieurs techniques différentes pour faire avancer le temps didactique.

Premièrement, on note qu'elle produit parfois elle-même la connaissance (TP 31³⁶⁰ « is she ») et qu'elle valide rapidement (TP 34) les propositions un peu hésitantes (TP 33).

³⁶⁰ Les tours de paroles cités ici ne sont que des exemples qui visent à illustrer les techniques que le professeur utilise régulièrement lors de cette étape du travail.

30.	Elèves	Are you?
31.	PC1	Is she if it's a girl and...? [<i>Le professeur a les 2 mains tendues sur le côté dans un signe d'évidence</i>] And if it's a boy?
32.	Elèves	Is <.....?> is <.....?> he +
33.	PC1	How old is he Ok for everybody?

Deuxièmement, elle encourage les élèves à prendre appui sur les énoncés qui figurent déjà au tableau pour construire leurs questions (TP 60-63).

60.	Elèves	Does your cousin < <i>On entend plusieurs élèves prononcer cette amorce de phrase</i> >
61.	PC1	You've got this [<i>Le professeur pointe le mot got</i>] Sylvie ?
62.	Sylvie	<.....?>
63.	PC1	Have ? He said it It's impossible because it's not you ok. So, it is... he or she [<i>Le professeur pointe les mots your cousin écrits au tableau</i>] So then? What is it if it is he or she? Christian?

Troisièmement, elle donne régulièrement des indices métalinguistiques afin d'aider les élèves soit à formuler leurs questions soit à les corriger. (TP 87 et 99).

87	PC1	No No no no no no You remember when you want to know the number [<i>Le professeur lève la main droite et fait le geste de compter avec les doigts</i>] of CD's or the number of video games, what is the question? Anthony? [<i>Le professeur pointe le doigt en direction d'Anthony</i>]
----	-----	---

99.	PC1	No it's Samir it's impossible because there is no yes or no ok? [<i>Le professeur montre la case vide, sans yes ou no, qui correspond à la réponse sur la quantité</i>] So it's not have or has or does It's impossible here So? Sylvaine?
-----	-----	--

Enfin, elle met immédiatement en évidence les productions correctes (TP 65 et 108) afin de les stabiliser alors que les élèves les proposent de manière peu assurée.

65.	PC1	Christian speak up [<i>Le professeur murmure et fait un geste des mains en partant de la bouche, geste qui évoque un "haut-parleur"</i>] Speak up, Christian, it's correct. So?
-----	-----	---

107.	Anthony	How many CD's has your cousin + got? [<i>Le professeur hoche la tête en signe d'assentiment</i>]
108.	PC1	Repeat your question again. It's good.

L'ensemble de ces techniques permet donc à PC1 d'accélérer la production des connaissances et de limiter les tâtonnements des élèves. Toutefois, à l'inverse, PC1 met en place des phases de répétitions individuelles qui ralentissent le temps didactique mais qui, semblent, toutefois, nécessaires à l'appropriation par les élèves des connaissances visées.

b) *La gestion de l'espace didactique*

La place occupée par le professeur par rapport aux connaissances en jeu au cours de cette phase de travail est très variable. Ainsi, pour analyser la façon dont se répartissent les responsabilités entre le professeur et les élèves, il convient de distinguer le temps de travail collectif de la scène consacrée au travail à deux.

Lors du temps de travail collectif, on note que PC1 réduit progressivement la place qu'elle occupe. En effet, au début, c'est souvent elle qui, comme nous l'avons déjà signalé, produit la connaissance visée. De plus, lorsque l'on analyse la façon dont se répartissent les tours de parole lors du temps de travail collectif mis en œuvre avant le travail en binômes, on constate que la répartition entre le nombre de tours de parole pris en charge par les élèves et celui pris en charge par le professeur est très équilibré. Ainsi, sur les 122 tours de parole qui constituent le temps de travail collectif, 61 d'entre eux sont produits par les élèves, soit 50%. Ce pourcentage s'explique par le fait que cette scène est orchestrée par le professeur, aucune simulation par deux n'étant mis en œuvre, le travail restant focalisé sur la mise au point des outils linguistiques, ici les questions, nécessaires à la réalisation de l'interview. Toutefois, au fur et à mesure de l'avancée du travail, on constate que PC1 limite son action à la désignation des élèves, à la formulation explicite de ses attentes, à la production ponctuelle d'un énoncé une fois que celui-ci a été produit par un élève et, enfin, à la formulation d'explications de type métalinguistique sans jamais se substituer aux élèves quant à la production des connaissances.

En revanche, lors du temps de travail à deux, on observe qu'elle centre son action sur l'accompagnement de trois binômes d'élèves constitués, pour deux d'entre eux, de deux élèves en difficulté et pour le troisième de deux élèves contrastés³⁶¹.

Le choix délibéré adopté par PC1 de faire travailler ensemble deux élèves en difficulté a deux conséquences importantes sur l'action qu'elle produit lors de cette étape du travail. En effet, il la conduit tout d'abord à intervenir exclusivement auprès de ces trois binômes, puis, l'amène à produire elle-même quasiment l'ensemble des connaissances visées, comme le montrent les tours de paroles ci-dessous (TP 126-144 et 171-185).

126.	PC1	<à Jules> Yes <à Renée> So yes <à Gilbert> so your question ?
127.	Gilbert	<..... ?>
128.	PC1	What's ?
129.	Gilbert	<..... ?>
130.	PC1	<àRomi> So is it a boy or a girl ?

³⁶¹ Il s'agit ici du binôme constitué par Sylvaine et Jimmy dont le travail a fait l'objet d'une analyse à grain fin de ci-dessus.

131.	Renée	A girl
132.	PC1	So what's.. ?
133.	Gilbert	<..... ?>
134.	PC1	What's her..?
135.	Gilbert
136.	PC1	<à Gilbert> Her name ? <à Romi> What's her name ? [<i>Le professeur prend le stylo que Renée tient à la main et le pose sur la table</i>] What's her name ? Hey what's her name?
137.	Renée	Je dis le nom de ma cousine
138.	PC1	Oui!
139.	Renée	My name is ...
140.	PC1	Her name
141.	Renée	<..... ?>
142.	PC1	<à Gilbert> < you say ?> How old? [<i>Le professeur se retourne vers le reste de la classe</i>]
143.	Gilbert	How old are you?
144.	PC1	No, how old is she?

171.	PC1	<à Jules> Exactement <à Claire> Yes he is right <à Jules> Hey ask your question Does she like..?
172.	Jules	Does she like <....?>
173.	PC1	Does she like video games ?
174.	Claire	Yes
175.	PC1	She... ?
176.	Claire	She like <....?>
177.	PC1	Does she like [<i>Le professeur fait un geste de battement avec un doigt pour accompagner chaque mot</i>]
178.	Claire	<.....?>
179.	PC1	Does she like video games?
180.	Claire	Yes she
181.	PC1	She...
182.	Claire	<.....?>
183.	PC1	Listen Does she like ? Yes she... ?
184.	Claire	<.....?>
185.	PC1	No [<i>Le professeur lève la tête et porte le regard en direction de la camera, puis elle se tourne vers Claire</i>] Yes she ..? ++ Does

Pour conclure, on remarque donc que la place occupée par PC1 lors de cette phase de travail dépend étroitement des difficultés rencontrées par les élèves. Ainsi, plus les difficultés sont importantes, plus la place occupée par le professeur augmente et plus le contrat didactique prend le pas sur le milieu.

4.5.4 - Les formes de contrats didactiques

L'analyse de la phase de travail examinée ici montre que les attentes entre PC1 et ses élèves s'inscrivent quasi exclusivement au sein d'un seul et même contrat didactique qui peut être qualifié de contrat de production guidée d'énoncés complets corrects. En effet, PC1 ne met que très ponctuellement en œuvre des temps de répétitions individuelles et n'est jamais

amenée à rappeler, comme dans les deux autres situations analysées précédemment, la priorité qui doit être accordée à l'utilisation de la langue étrangère. Ainsi, il semble évident que tout le travail mis en œuvre par PC1 a ici pour objectif de faire produire par les élèves des énoncés complets et corrects à partir d'amorces de diverses natures. Les énoncés produits par les élèves sont, ici, guidés de trois manières différentes : par les mots-clés inclus dans les documents, par les indications (ex « if it's a boy ») ou les explications données par le professeur et, enfin, par les énoncés qui figurent au tableau à partir desquels les élèves peuvent produire leurs propres énoncés en ayant recours à de simples opérations de substitution.

Pour conclure, on constate que, d'une situation initialement conçue pour mettre les élèves en position d'échanger plus spontanément et de produire un volume de langage plus important, on passe à une situation de production très normée dans laquelle la référence pragmatique semble peu présente. De plus, on note que, dans la situation analysée ici, le contrat didactique détermine fortement la production des connaissances peu nécessitées par la situation elle-même.

5 - Les situations de communication en binômes : Etude de PC2

5.1- Contextualisation de la pratique

5.1.1 - *La mise en œuvre de « pairwork » dans la pratique de PC2*

Au cours de la séquence observée, PC2 met en œuvre trois activités de communication orales : deux activités de « pairwork » ainsi qu'une activité d'échanges d'informations entre deux binômes d'élèves. Ceci signifie que PC2 met en œuvre une activité de communication orale toutes les deux ou trois séances. Ce constat pourrait donc nous conduire à en déduire que ce type d'activité fait partie des pratiques régulières de PC2, ce qui est loin d'être le cas comme PC2 l'explique elle-même :

« Oui, ils en ont pas fait beaucoup, ils ont dû en faire peut-être 3 depuis, 4, 4 quand même peut-être.³⁶² »

« Oui, euh...pas pas très très souvent, depuis le début de l'année, ce doit être ...ils en ont fait quoi, 5, 6. [...] Mais en début d'année, j'en fais peu, je fais plus des ... [...] Des teamwork et puis au bout moment quand on...quand ils comprennent, quand ils ont compris comment travailler, ben je me souviens par exemple quand l'inspecteur est venu, c'était début décembre, c'était leur deuxième pairwork que je faisais devant l'inspecteur, parce qu'avant, ils avaient fait des teamwork ils avaient fait un pairwork, [...] Donc tu vois, ça c'était en décembre le deuxième donc c'est peut-être le, ils en ont fait peut-être fait 5 ou 6 quoi jusqu'à maintenant quoi, pas plus.³⁶³ »

Sachant que l'observation de la séquence de PC2 s'est déroulée en mars, la comparaison entre le nombre total d'activités de « pairwork » mis en œuvre depuis le début d'année et celui mis en œuvre dans la séquence observée nous conduit à relativiser ce nombre et à en conclure que les élèves sont finalement assez peu familiers de ce type d'activité. La validité de cette remarque est d'autre part renforcée par le fait que l'organisation d'une activité d'échanges entre quatre élèves n'a pas été anticipée par PC2.

« Comme ça, en fait disons, j'avais prévu qu'ils travaillaient en binômes, je te l'avais..., parce que, tu sais, en fait aussi euh ...les prep quand je les...je les sors comme ça à l'ordinateur, mais la veille au soir, je la regarde ma prep quand même parce que je ne me souviens plus à l'avance, hein forcément, enfin surtout là c'est des prep de l'an dernier quoi, même si je les ai re-regardés à nouveau cette année [...] Et je note toujours des petits trucs en plus donc là je l'avais noté au crayon à papier, euh [...] oui, alors j'avais marqué « binômes » [...] Et après, tu vois pour le b) euh...choisir un personnage et faire une description écrite sur le cahier, j'avais marqué en binômes, et en petit c) j'avais marqué euh « read your description but don't give the name » et j'avais marqué une petite flèche « à un autre binôme » [...] Je ne sais pas, ça m'est venu tout d'un coup, je me dis, tiens, après tout, plutôt que de faire bosser toute la classe ça...

³⁶² Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 487, p. 427.

³⁶³ Cf. annexes, entretien post séquence, TP 436-446, p. 453.

comme s'ils étaient en pairwork quoi³⁶⁴ »

Ces différents constats semblent donc indiquer que la présence d'un observateur extérieur a des effets sur le nombre de « pairwork » mis en œuvre. En effet, il semble que PC2 ait habituellement davantage recours à des activités par équipes « teamwork », soit des activités au cours desquelles le groupe classe est scindé en deux, qui permettent au professeur de contrôler plus facilement les productions des élèves. Ce choix pédagogique fait d'ailleurs partie des caractéristiques de la pratique de PC2 qui indique spontanément qu'elle limite la mise en place d'activités de « pairwork » à ses classes de sixième.

« Ah oui, je ne fais pas de pairworks en .. En, en 6^{ème} je fais encore des pairwork, dans les autres classes je fais souvent des groupworks. [...] en 6^{ème} si on y arrive encore à faire des pairwork parce qu'ils sont, ils sont malléables quoi.³⁶⁵ »

5.1.2 - Description générale des situations de « pairwork » mises en œuvre par PC2

Les trois activités assimilables à des situations de « pairwork » se répartissent comme suit sur l'ensemble de la séquence de PC2 : une dans la séance 2, une dans la séance 4 et une dans la séance 7. La façon dont se répartissent ces activités sur l'ensemble de la séquence découle de la fonction que PC2 attribue à ce type de situation :

« non le pairwork je le fais pas au début, je le fais jamais en 1^{ère} séance par exemple tu vois, jamais. Euh... ce sera plutôt en fin de séance, de 2^{ème} séance peut-être ou 3^{ème} quand il y a un réemploi quoi [...] Quand ils ont bien réemployé avant, qu'ils n'ont pas besoin de moi théoriquement pour le faire.³⁶⁶ »

Ainsi, pour PC2, les situations de « pairwork » sont des situations dans lesquelles les élèves sont amenés à réutiliser³⁶⁷ des connaissances qui ont fait l'objet d'un travail collectif préalable approfondi.

Les trois « pairwork » organisés au cours de la séquence s'appuient sur des documents dont les origines sont très variées puisque le premier est extrait d'une méthode de langue³⁶⁸, le deuxième a été conçu par le professeur lui-même et le troisième repose sur la transmission d'informations issues d'un travail de production écrite réalisée par les élèves.

Le tableau qui suit vise à présenter synthétiquement les documents utilisés, les principales

³⁶⁴ Cf. annexes, entretien post séquence, TP 408-426, p. 455.

³⁶⁵ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 196 et 198, p. 417.

³⁶⁶ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 208 et 210, p. 418.

³⁶⁷ La pratique de PC2 semble donc être en conformité, sur ce point, avec les préconisations habituellement dispensées au sujet des « pairwork », préconisations dont nous avons déjà fait état lors de l'étude de la pratique de PE2 (cf. p.)

³⁶⁸ La première activité de « pairwork » est extraite du cahier d'activités, « workbook », de la méthode « New Live 6^{ème} », Unit 4, lesson 1, p. 44.

connaissances en jeu et le type d'activités mises en œuvre.

	S2	S4	S7
Nature du document	Un tableau à double entrée avec, sur l'axe des ordonnées, deux références, la première à l'élève lui-même, « you », et la seconde à son partenaire, « your friend », et, sur l'axe des abscisses, 6 dessins accompagnés d'un mot les désignant. Ce tableau est précédé d'une consigne et d'un exemple de la question à poser et des réponses attendues.	Un tableau à double entrée avec, sur l'axe des ordonnées, 4 dessins et, sur l'axe des abscisses, deux références, la première à l'élève lui-même, « you », et la seconde à son partenaire, « your friend ». Ce tableau est précédé de 2 consignes et d'un espace prévu pour que les élèves écrivent un exemple de la question à poser et des réponses attendues. Sous le tableau, figurent deux consignes destinées à faire écrire aux élèves 2 courts paragraphes.	Un paragraphe rédigé par deux élèves dans lequel est décrit le visage d'un des personnages figurant sur un document projeté au tableau.
Fonctions langagières et connaissances en jeu	Parler de ce que l'on possède 6 mots « drinks, masks, funny hats, tricks, packets of chewing gum, CDs L'expression verbale "have got" aux 1ère et 2ème personnes du singulier	Parler de ce que l'on possède et de ce que quelqu'un d'autre possède 8 mots « guitar, tennis racket, roller-skaters, fish, computer, dog, trainers, cassettes » L'expression verbale "have got" aux 3 premières personnes du singulier	Décrire le visage d'une personne Des items lexicaux permettant de décrire le visage d'une personne « blue / green eyes, big nose, straight short /straight / curly hair, etc. » L'expression verbale "have got" à la 3 ^{ème} personne du singulier
Type d'activités	Trouver les 3 types d'objets choisis par son partenaire	Se renseigner sur ce que son partenaire possède parmi les 4 objets choisis par le professeur	Identifier un personnage à partir des informations contenues dans un paragraphe rédigé, puis lu, par ses camarades
Début	48 min 15	45 min 55	42 min 05
Fin	52 min 45	55 min 40	52 min 40
Durée	04 min 30	09 min 45	10 min 35

Le tableau ci-dessus révèle d'emblée une proximité très forte entre les deux premières situations de « pairwork ». Ainsi, on observe que le cœur de chacun des documents est constitué d'un tableau à double entrée, que les contenus langagiers et les types d'activité sont assez proches et, enfin, que ces deux « pairwork » sont l'un comme l'autre mis en œuvre au

cours des dernières minutes de chacune des séances. Seuls quelques éléments permettent de les distinguer. Parmi ceux qui concernent les échanges oraux, soit sans prendre en compte l'activité de production écrite prévue dans le deuxième « pairwork », on note les traits distinctifs suivants : la disposition des informations dans le tableau, la nature et le nombre des items lexicaux à utiliser, le fait que les élèves aient un choix à opérer dans le cas du premier « pairwork » et les durées respectives de ces deux activités. En effet, le temps dédié à la mise en œuvre du deuxième « pairwork » est deux fois plus important. Cependant, malgré ces quelques divergences, on constate que les documents qui servent d'appui à ces deux situations de « pairwork » sont construits selon un schéma très semblable et, surtout, qu'ils mettent en jeu les mêmes connaissances syntaxiques. Ainsi, PC2 confirme, lors de l'entretien ante séquence, que les contenus syntaxiques visés par la mise en œuvre du premier et du deuxième « pairwork » sont similaires.

« Que je vais peut-être changer, oui, c'est possible parce que j'ai réalisé que j'ai 2 pairwork mais je ne me souviens plus comment il est le premier. Le deuxième je sais, c'est moi qui l'ai fait. Mais le premier c'est celui qui est proposé dans le bouquin et je ne sais plus comment il est. Je ne me souviens plus. [...] Oui, mais c'est vrai que quand je fais le premier, je passe aussi à la troisième personne. [...] Dans le bilan du pairwork [...] Parce que ça va venir oralement naturellement [...] Pour pouvoir faire le bilan du pairwork je vais interroger quelqu'un, je vais interroger aussi sur son camarade [...] Donc ça va être, ça va venir naturellement à l'oral, si tu veux. [...] Et c'est pour ça que j'ai prévu mon deuxième pairwork qui lui va faire travailler la même chose mais à l'écrit alors avec « I » et « you » et « he » ou « she » enfin la troisième personne du singulier.³⁶⁹ »

Comme le montre l'extrait ci-dessus, seule diffère, dans l'utilisation des éléments syntaxiques, une partie des compétences requises puisque, lors du deuxième « pairwork », les élèves doivent mobiliser leurs capacités à produire à l'écrit l'ensemble des connaissances alors que, dans le premier « pairwork », le travail se situe uniquement dans le domaine de l'oral. D'ailleurs, lors de l'entretien d'auto-analyse, PC2 déclare elle-même que la situation proposée lors du deuxième « pairwork » n'est pas suffisamment distincte du premier « pairwork ».

« Qui revient un petit peu au même d'ailleurs, parce que, je m'en suis aperçue après, je te l'avais dit, je crois quand on a fait la séquence, que ça me semblait un petit peu répétitif, c'était juste du nouveau vocabulaire.³⁷⁰ »

Face à ces constats, on peut faire l'hypothèse que la mise en activité des élèves lors de la réalisation du deuxième « pairwork » sera assez aisée et que leur production langagière sera,

³⁶⁹ Cf. annexes, entretien ante séquence, TP 4-28, p. 413

³⁷⁰ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 583, p. 479.

elle aussi, plus spontanée et vraisemblablement plus correcte au niveau syntaxique.

La troisième situation est, quant à elle, très différente et ce à de nombreux égards : l'origine et la nature des informations à transmettre, les modalités d'organisation, puisque les échanges se font entre deux binômes d'élèves, la fonction et les contenus langagiers en jeu. Seul le moment où est organisée cette activité, voire même sa durée, entre en résonance avec les deux activités précédentes, mettant par là même en relief la place qu'occupent ces activités dans la pratique de PC2. Ce sont des activités généralement assez courtes, voire très courtes, régulièrement organisées en fin de séance, ce qui semble indiquer qu'elles ne représentent pas des enjeux essentiels pour ce professeur.

5.1.3 - Description du « pairwork » retenu

Le « pairwork » retenu pour l'analyse est celui mis en place lors de la quatrième séance. En effet, ce « pairwork » constitue la seule situation dont la durée et le mode d'organisation soient réellement comparables aux situations de « pairwork » mis en œuvre par les autres professeurs observés. De plus, ce « pairwork » se situant à un moment où les élèves ont déjà bien pratiqué les connaissances en jeu, on peut penser que leur rapport aux nouvelles connaissances est assez proche de celui que les autres élèves observés entretiennent également avec les nouvelles connaissances lorsqu'ils sont mis en situation de les pratiquer à deux. Il se déroule de la minute 45:55 à la minute 55 :40, occupant ainsi 9 minutes 45 sur une séance de 58 minutes, soit 17 % de la durée totale de cette séance.

Le travail en binômes prend appui sur deux documents conçus par le professeur. Ces documents, le premier destiné à l'élève A, « pupil A », et le second à l'élève B, « pupil B », se présentent de la même façon. Ainsi, chaque élève qu'il soit « Pupil A » ou « Pupli B » dispose d'un document format A4 intitulé explicitement « Pair-work – What have you got ? What has your friend got ? ». Ces deux documents sont organisés exactement de la même façon ; ils sont composés de trois parties, une première consacrée aux consignes et aux éléments langagiers à utiliser, une deuxième constituée d'un tableau à double entrée avec, sur la ligne des ordonnées, quatre objets dessinés et, sur la ligne des abscisses, deux entrées « YOU » et « YOUR FRIEND ». Enfin, la troisième partie de ce document est réservée à la production, par chaque élève, de deux paragraphes faisant la synthèse de ce que lui et son partenaire possèdent ou pas.

Document A	Document B																														
<p style="text-align: center;">PAIR-WORK - What have you got ? What has your friend got ?</p> <p>Pupil A</p> <p>1- Complete the grid for "YOU" using <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/></p> <p>2- Ask your friend and complete in the column "YOUR FRIEND"</p> <p>Write the question → a ?</p> <p>Answer: Yes, No,</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%; text-align: center;">X = NO ✓ = YES</th> <th style="width: 30%; text-align: center;">YOU</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">YOUR FRIEND</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p style="margin-top: 10px;">3- Write the paragraph about you using "and", "but", "or":</p> <p>4- Write the paragraph about your friend using "and", "but", "or":</p>	X = NO ✓ = YES	YOU	YOUR FRIEND													<p style="text-align: center;">PAIR-WORK - What have you got ? What has your friend got ?</p> <p>Pupil B</p> <p>1- Complete the grid for "YOU" using <input type="checkbox"/> or <input type="checkbox"/></p> <p>2- Ask your friend and complete in the column "YOUR FRIEND"</p> <p>Write the question → a ?</p> <p>Answer: Yes, No,</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%; text-align: center;">X = NO ✓ = YES</th> <th style="width: 30%; text-align: center;">YOU</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">YOUR FRIEND</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p style="margin-top: 10px;">3- Write the paragraph about you using "and", "but", "or":</p> <p>4- Write the paragraph about your friend using "and", "but", "or":</p>	X = NO ✓ = YES	YOU	YOUR FRIEND												
X = NO ✓ = YES	YOU	YOUR FRIEND																													
																															
																															
																															
																															
X = NO ✓ = YES	YOU	YOUR FRIEND																													
																															
																															
																															
																															

Lors de la réalisation de l'activité à deux, chaque élève va commencer par renseigner la colonne « you » le concernant en indiquant par une croix ou une coche s'il possède ou non les objets qui figurent sur son document. Une fois ceci fait, il va interroger son partenaire pour savoir si lui aussi possède ou non ces objets et consigner les réponses de ce dernier dans la colonne « your friend ». Une fois les deux colonnes renseignées, les élèves pourront vérifier la validité de leurs échanges en comparant, par exemple, les indications fournies dans la colonne « you » du document A avec celles fournies dans la colonne « your friend » du document B. Par ailleurs, ils pourront également opérer des comparaisons entre ce qu'ils possèdent l'un et l'autre.

L'examen de ces deux documents révèle qu'ils se distinguent uniquement par la nature des objets sur lesquels porte le questionnement. Ainsi, sur le document de l'élève A, sont

dessinés, une guitare, une raquette de tennis, des patins à roulettes et trois poissons alors que, sur le document de l'élève B, sont représentés un ordinateur, un chien, des chaussures de sport et deux cassettes audio.

L'inventaire des objets figurant sur les documents pose la question des critères qui ont pu présider au choix de ces derniers par PC2. En comparant les deux documents, on remarque que ces objets ont probablement été sélectionnés par PC2 en relation avec quatre domaines liés au vécu des élèves : le sport (« a tennis racket, trainers »), la musique (« a guitar, cassettes »), les animaux domestiques (« a dog, fish ») et les loisirs (« roller-skaters, a computer »). Cependant, bien que ce classement permette d'avoir des indices quant aux critères de sélection retenus par le professeur, il faut noter qu'il opère des distinctions certes utiles mais discutables. Ainsi, la répartition des objets entre le domaine du sport et celui des loisirs est, bien évidemment, très formelle. Quoi qu'il en soit, on peut affirmer que cette répartition aura peu d'incidence sur le rapport qu'établiront les élèves avec les objets sélectionnés. En revanche, il paraît fort probable qu'un jeune adolescent ait en sa possession des chaussures de sport, voire même des cassettes audio. Dans ces deux cas, l'enjeu de communication semble donc très limité, la réponse à la question pouvant être inférée du contexte de référence. D'autre part, le degré de familiarité entre les deux élèves qui travailleront ensemble et donc la connaissance réciproque qu'ils ont de leur vie quotidienne pourra également rendre caduque la nécessité de formuler certaines questions.

Par ailleurs, l'observation de ces deux documents met en relief le fait que l'écrit y occupe une place non négligeable, et ce tant en amont qu'en aval des échanges d'informations qui constituent le cœur de l'activité. On note que les quatre étapes constitutives de l'ensemble de cette phase de travail sont décrites précisément dans les documents. De la même manière, les deux consignes concernant la production écrite à réaliser une fois les informations collectées paraissent extrêmement guidantes puisque y sont associées trois conjonctions de coordination que les élèves doivent nécessairement utiliser.

Pour conclure, la façon dont sont conçus ces documents met à nouveau en lumière une manière de faire assez caractéristique de l'action de PC2, soit un guidage très fort et une progression très contrôlée du travail à réaliser par les élèves.

5.2- Éléments d'analyse épistémique

Avant d'examiner en détail la façon dont PC2 met concrètement en œuvre l'activité de « pairwork », nous allons procéder à une analyse épistémique de la situation choisie par PC2. Dans le cadre de cette analyse, nous étudierons plus particulièrement les connaissances sous-jacentes et la façon dont les documents sont susceptibles de déterminer la production de ces

connaissances par les élèves.

5.2.1 - Les connaissances sous-jacentes

L'examen des deux documents permet d'identifier *a priori*, de manière assez précise, les contenus linguistiques potentiellement mobilisables pour réaliser l'activité. Ainsi, sont répertoriés, dans le tableau ci-dessous, l'ensemble des éléments de langue contenus en puissance dans la situation conçue par PC2.

Structures	Pour le « pairwork » lui-même: Have you got? Yes, I have - No, I haven't ³⁷¹ Pour la production écrite à réaliser en prolongement de l'activité de « pairwork » : He/she has got He/she hasn't got.....
Lexique	2 animaux : fish, dog 1 vêtement: trainers 5 mots liés à des loisirs (sport, musique et autre): tennis racket, roller-skaters, guitar, cassettes, computer. Total: 8

L'examen du tableau ci-dessus montre que le nombre d'items lexicaux nécessité par la réalisation de l'activité est assez limité puisqu'il s'élève à huit items en tout. De plus, il faut noter que ces items font probablement partie des connaissances que les élèves ont acquises à l'école élémentaire et qu'elles sont donc bien connues des élèves. D'autre part, on peut affirmer que quatre mots sur huit seront très aisément mobilisés par les élèves car ils sont tous les quatre intégralement ou partiellement transparents « guitar, cassettes, tennis racket, roller-skaters », le premier élément du dernier mot faisant, de plus, partie des mots empruntés directement à la langue anglaise « rollers ». Enfin, on constate que ces items lexicaux ne font pas partie de ceux dont l'apprentissage est visé par la mise en œuvre de la séquence observée. En effet, ils sont très peu à appartenir au domaine lexical de la fête – seuls les mots « cassettes » et « guitar » peuvent y référer – qui constitue le premier domaine travaillé au cours de la séquence. Par conséquent, l'activité de « pairwork » ne met en jeu aucune nouvelle connaissance lexicale, le travail visant prioritairement l'utilisation de nouvelles connaissances syntaxiques.

A ce sujet, on observe que les élèves devront mobiliser une seule et même structure pour réaliser la parties du travail qui correspond à l'activité de « pairwork » : « have you got ...? ». Cette structure n'étant pas mise en concurrence avec d'autres structures, on peut donc en conclure que les élèves auront peu de difficultés à mobiliser ces éléments de langue. Ceci est d'autant plus vrai que l'utilisation de l'expression verbale « have got » aux première et

³⁷¹ Les caractères gras signalent les éléments de langue qui font partie des objectifs d'apprentissage de la séquence.

deuxième personnes du singulier a fait l'objet d'un travail approfondi et quasi exclusif depuis le début de la séquence, soit depuis près de quatre séances. Par ailleurs, comme nous l'avons signalé précédemment, les élèves ont déjà été mis en situation d'échanger à deux en utilisant les mêmes connaissances syntaxiques.

Enfin, l'identification des connaissances à mobiliser pour produire les réponses aux questions est très facile à opérer puisque celles-ci figurent explicitement dans les documents et que leur forme écrite sera, de plus, à la disposition des élèves une fois que ces derniers auront complété la rubrique prévue à cet effet « answer ». Il est donc clair que la production des réponses courtes complètes « Yes, I have / No, I haven't » fait partie des attentes professorales. Toutefois, l'analyse de la pratique effective nous fournira l'occasion d'observer si les productions des élèves sont conformes à ces attentes.

Pour conclure, il faut signaler ici que les connaissances à produire en relation avec la situation de « pairwork » représentent un ensemble assez facile à mobiliser par les élèves. Ainsi, on peut estimer que les élèves de PC2 sont plutôt bien, voire très bien, armés quand ils abordent la phase de réalisation à deux du « pairwork », ce qui ne devrait pas être sans effet sur leur capacité et leur manière de pratiquer les connaissances visées.

5.2.2 - *Le rôle joué par les documents dans la production des connaissances*

Dans une situation de « pairwork », les élèves étant directement confrontés aux documents, il est important d'analyser *a priori* la façon dont ceux-ci peuvent déterminer les échanges entre les élèves pendant la réalisation de l'activité elle-même, puis d'examiner s'ils offrent aux élèves la possibilité d'effectuer un retour (plus ou moins) réflexif sur leur action.

a) Les rétroactions pragmatiques immédiates

Du point de vue de l'élève Q (celui qui pose les questions)

Un examen attentif de la façon dont les documents contraignent ou non la production des connaissances visées nous amène à faire deux constats importants.

Tout d'abord, on observe que les documents fixent clairement le nombre et la nature des informations que les élèves doivent se transmettre. Les échanges entre les élèves sont donc très clairement balisés et le cadre temporel de l'activité est, lui aussi, déterminé par le fait que chaque élève ait seulement quatre questions à poser. On peut donc penser que le temps nécessaire à la réalisation de l'activité sera relativement identique d'un binôme à l'autre sauf en cas de problèmes d'intercompréhension importants. De plus, les élèves peuvent facilement identifier le moment où ils devront changer de rôle, soit passer du rôle de répondeur à celui de questionneur ou l'inverse.

Se pose ensuite la question de savoir si la réalisation de la tâche rend *nécessaire* l'utilisation de l'ensemble des contenus linguistiques visés. A cet effet, il nous faut rappeler ici que la façon dont les documents sont conçus conduit à une utilisation quasi exclusive de la structure « have you got... ? » qui, du même coup, devient non discriminante en terme de compréhension. Ainsi, les énoncés produits peuvent se limiter au groupe nominal : le nom des objets. Seuls suffisent à la transmission des informations des énoncés tronqués du type « guitar ? » ou « computer ? ». Par conséquent, force est de constater que les seules rétroactions offertes par les documents ne contraignent pas les élèves à l'usage signifiant de la structure « have you got... ? », contrairement à ce qui pourrait se passer si cette structure grammaticale était mise en « concurrence » avec une autre.

De plus, l'intégration du déterminant « a » dans la question modèle qui figure sur les documents « write the question → a ? » nous conduit à faire l'hypothèse que les élèves produiront probablement des erreurs en lien avec l'utilisation de ce déterminant. Selon nous, il est prévisible qu'ils formuleront leurs questions en utilisant le déterminant « a » même devant les noms au pluriel « trainers, fish, roller-skaters, cassettes ».

Par ailleurs, l'étude des documents montre que la façon dont ils sont conçus a des effets importants sur les enjeux réels en termes d'expression orale. En effet, la nature des compétences d'expression orale travaillées dépend étroitement de la place occupée par les informations écrites dans les documents. Ainsi, la présence sous forme écrite d'une question type associée aux deux réponses qui lui correspondent limite la pratique des éléments syntaxiques à leur verbalisation orale. Seuls les items lexicaux sont à produire sans aide. Par ailleurs, les éléments syntaxiques figurant sur le document lui-même, on peut faire l'hypothèse que le fait de pouvoir disposer de cette trace écrite aura des effets sur la façon dont les élèves prononceront ces éléments. En effet, ces élèves quasi débutants n'ayant pas encore construit de repères phonologiques stables, il est fortement prévisible qu'ils produiront leurs questions en utilisant des schémas intonatifs et accentuels très éloignés de ceux produits par des locuteurs natifs et en omettant, par exemple, de prononcer le /h/ expiré de « have ».

En conclusion, si les élèves limitent leurs énoncés à la seule production des éléments de langue imposés par les documents, et si l'on ne prend en compte que les éléments de langue qu'ils doivent produire sans aucune aide, on constate que les connaissances que chaque élève doit mobiliser se réduisent à l'emploi de quatre mots isolés.

Du point de vue de l'élève R (celui qui répond)

L'étude des connaissances que l'élève R devra mobiliser pour répondre aux questions de son

partenaire montre qu'elles se limitent à l'utilisation des réponses courtes affirmative (yes, I have) et négative (no, I haven't) qui devraient figurer sur les documents eux-mêmes à la suite du travail de définition effectué en amont de la phase de réalisation à deux. Cependant, l'emploi des réponses courtes complètes n'étant pas nécessité par la situation, il nous faudra vérifier si les élèves R les utilisent.

Par ailleurs, on constate que la réalisation de l'activité reposant sur l'utilisation par les élèves d'une structure unique, la compréhension des éléments syntaxiques n'est pas nécessaire. Seule la compréhension des quatre items lexicaux est, une fois encore, indispensable. Cependant, l'élève R ne dispose pas ici des dessins qui représentent les quatre objets sur lesquels son partenaire doit l'interviewer. Par conséquent, il lui faudra solliciter sa mémoire pour associer les formes phoniques des mots à leur signification. De ce fait, ses capacités de compréhension dépendront largement de la façon dont l'élève Q prononcera le nom des objets. Ainsi, en deçà d'un niveau seuil de correction phonologique, l'élève R ne pourra pas répondre aux questions de son camarade. Cependant, les items lexicaux en jeu dans le « pairwork » analysé ici étant très différents, les risques de confusion sont très limités. De plus, plusieurs d'entre eux, « cassettes, guitar, tennis racket, roller-skaters », étant très proches des mots qui désignent les mêmes objets en français, le fait de les prononcer avec un accent français très marqué non seulement ne fera pas obstacle à leur compréhension mais, au contraire, pourra faciliter les échanges entre les deux partenaires francophones.

b) Les rétroactions pragmatiques différées

Comme nous l'avons expliqué précédemment, les élèves de PC2 doivent, pour garder une trace de leurs échanges, commencer par noter, dans la colonne « you », s'ils possèdent ou non les objets qui figurent sur le document, puis renseigner la colonne « your friend » en interrogeant leur partenaire. Par conséquent, à l'issue des échanges, les élèves pourront comparer les informations qu'ils ont recueillies avec celles notées par leur partenaire, ce qui leur permettra de contrôler, *in fine*, si les notes qu'ils ont prises correspondent bien aux informations transmises par leur partenaire. La façon dont les documents ont été conçus permet donc aux élèves d'effectuer un retour sur leurs actions. Cependant, même si l'on peut penser que cette étape du travail pourra être fructueuse, il sera difficile en cas d'écarts de déterminer avec précision leur cause. Il nous faudra donc examiner, lors de la pratique effective, si les élèves et / ou le professeur tirent partie ou non de cette possibilité.

Pour conclure cette partie de l'analyse, on peut donc noter que les documents nécessitent uniquement l'utilisation des connaissances lexicales, qui, comme nous l'avons expliqué, ne

constituent pas les objectifs d'apprentissage visés par PC2. En revanche, on observe qu'ils offrent aux élèves la possibilité d'effectuer un retour assez précis sur leur action, qui pourra peut-être être mis en profit pour revenir sur les obstacles rencontrés au cours des échanges. Enfin, l'existence de consignes très précises laisse à penser que l'utilisation des documents ne requerra pas un travail de définition et de dévolution très important. Quoi qu'il en soit, tout dépendra des choix opérés par PC2 pour mener le travail en amont, puis en aval, de la phase de travail à deux.

5.3- Structuration de la phase de travail analysée

L'activité de binômes est précédée de quatre activités différentes.

La première est une activité ritualisée composée de plusieurs étapes consacrées à l'accueil des élèves, à des échanges de salutations et au recensement des élèves absents, puis à la mise au point de la date et de la météo suivie d'une trace écrite notée dans le cahier.

La deuxième est dédiée à la vérification des apprentissages des contenus lexicaux introduits lors de la séance précédente.

La troisième, de loin la plus longue, est constituée par l'exploitation détaillée du dialogue travaillé oralement lors de la séance trois. Elle est composée de cinq étapes au cours desquelles le professeur fait écouter une fois le dialogue enregistré, pose un éventail de questions précises sur les contenus du dialogue et élabore une synthèse des informations à retenir par les élèves, synthèse qui est copiée dans le cahier.

Enfin, la quatrième phase de travail, qui précède directement l'activité de « pairwork », est utilisée par PC2 pour corriger le travail réalisé à la maison.

L'activité de « pairwork » prend place après cette quatrième activité. Elle est suivie de quelques échanges très rapides entre le professeur et les élèves à propos du travail à faire pour la séance suivante.

Les 9 minutes 45 consacrées à la situation de « pairwork » se répartissent en deux temps bien distincts : un temps de travail collectif de 7 minutes 50 et un temps de travail en binômes de 2 minutes 55.

Synopsis de la phase de travail		
Temps collectif (07 min 50)	Scène 1 Début : 45 min 55 TP 1 – 48	Réactivation du lexique <i>Les élèves désignent les 8 objets, qui figurent sur un transparent projeté au tableau, nécessaires à la réalisation de l'activité.</i>
	Scène 2 Début : 48 min 30 TP 48 – 88	Définition de l'activité <i>Les élèves prennent connaissance des documents ; ils notent par écrit une question type associée à deux réponses et les mots qui désignent les objets représentés sur leur document. Ils parcourent, avec le professeur, l'ensemble des tâches à réaliser.</i>
Temps en binômes (02 min 55)	Scène 3 Début : 53 min 45 TP 88 - 120	Réalisation de l'activité à deux <i>Chaque élève interviewe son partenaire. Le professeur passe dans les rangs pour s'assurer du bon déroulement de l'activité..</i>
	Fin : 55 min 40	Clôture de l'activité

5.4- Premiers éléments d'analyse

L'analyse du synopsis montre que le premier temps de travail collectif occupe une place importante dans la mise en œuvre de cette phase de travail. Il se déroule de la minute 45:55 à la minute de 53:45, soit sur une durée totale de 7 minutes 50, ce qui représente 80% du temps dédié à l'ensemble du travail. Il est constitué de deux scènes.

La première scène est entièrement consacrée à la réactivation de l'ensemble des items lexicaux, soit le nom des huit objets représentés sur les deux documents. Lors de cette étape du travail, PC2 prend appui sur un transparent, projeté au tableau, sur lequel figure un tableau de quatre colonnes et quatre lignes. Dans la première colonne, se trouvent les dessins, numérotés de 1 à 4, correspondant à ceux qui figurent sur le document de l'élève A, et, dans la troisième, se trouvent ceux, numérotés de 5 à 8, qui figurent sur la fiche de l'élève B. Il est à noter que les dessins apparaissent exactement dans le même ordre que sur les deux documents. Les huit cases constituant les colonnes 2 et 4 sont, quant à elles, vides. Elles sont utilisées par le professeur pour y noter le nom de chacun des objets au fur et à mesure du déroulement de l'activité.

Cette scène est mise à profit par PC2 pour s'assurer que les élèves connaissent tous les noms de l'ensemble des objets dessinés sur le transparent. Pour ce faire, elle les fait nommer en utilisant le numéro qui figure à côté de chacun entre d'eux, « what's number 1? », puis certains mots sont épelés et/ou répétés par les élèves individuellement ou collectivement. On

remarque, à cette occasion, que les élèves produisent sans difficulté aucune les huit mots qui désignent ces objets. Le seul moment de flottement intervient lorsqu'un élève, Norbert, propose le mot « rollers » pour désigner la paire de patins à roulettes.

17.	PC2	Correct What's/Ah what's number 3 in English? What are they in English number 3? Yes Norbert?
18.	Norbert	Rollers
19.	PC2	Rollers Yes they are rollers [<i>PC2 écrit le mot rollers</i>] Look
20.	Es	<.....?>
21.	PC2	Oh yes Oh yes they are not rollers you're right because rollers ++
22.	El	C'est patins à roulettes
23.	PC2	are like this [<i>Le professeur dessine des petits ronds au tableau pour illustrer la différence entre patins à roulettes et rollers</i>] And these are like this These are rollers And these are roller-blades you're right <i>Le professeur corrige la trace écrite et remplace le mot rollers par roller-blades</i>] Roller-blades all of you
24.	Classe	Roller-blades

Comme le montrent les tours de paroles ci-dessus, PC2 est prête à valider le mot proposé par Norbert (TP 18), elle commence même à l'écrire (TP 19), lorsqu'elle entend des élèves manifester leur désaccord (TP 20). A ce moment-là, PC2 suspend son action et se lance dans une explication illustrée - elle dessine des petits ronds au tableau (TP 23) - afin d'expliquer ce qui, d'après elle, distingue ce qu'on appelle des « rollers » de ce qu'on nomme des « rollerblades », soit la différence entre des patins à roulettes et des patins en ligne. A cette occasion, on assiste aux effets de l'emploi de mots importés de la langue anglaise dans la langue française. En effet, le mot « rollers » désigne, en français, des patins en ligne par opposition aux patins à roulettes plus anciens. Toutefois, dans la langue anglaise, le mot « rollers » ne désigne ni des patins en ligne ni des patins à roulettes mais simplement des rouleaux de peintre ou compresseur ou encore des bigoudis. Les deux mots utilisés en anglais sont, en fait, « rollerblades » qui désigne des patins en ligne et « roller-skaters » qui permet de nommer des patins à roulettes. Cet incident est donc intéressant à plusieurs titres. D'un côté, il illustre les modifications que subit un mot lorsqu'il est importé d'une autre langue et, de l'autre, il montre que ces importations peuvent constituer un enrichissement lexical intéressant qui doit, cependant, être utilisé avec précaution.

Quoi qu'il en soit, au terme de la première scène, les élèves connaissent tous les objets à propos desquels ils vont devoir interroger leur partenaire sans d'ailleurs connaître, au départ, la raison pour laquelle le professeur leur demande de les remobiliser. En effet, c'est uniquement lorsqu'elle clôt cette étape que PC2 annonce aux élèves qu'ils vont devoir travailler à deux. A l'issue de cette première scène, on observe donc que la nature des objets qui semblait constituer le seul véritable enjeu de l'activité de « pairwork » est entièrement dévoilée, ce qui a pour effet de réduire drastiquement le déficit d'informations entre les deux

élèves. De plus, on peut craindre, vu la durée de cette étape, que les élèves aient eu le temps d'échanger au sujet de ces objets et sur le fait qu'ils les possèdent ou non.

La deuxième scène collective est, elle, utilisée par PC2 pour présenter les documents dans leurs moindres détails. Au cours de cette scène, PC2 parcourt les différentes rubriques qui constituent les documents en expliquant précisément aux élèves le travail attendu à chaque étape. Ainsi, après avoir demandé aux élèves de copier, sur leur document, les mots projetés au tableau, elle commente chaque rubrique l'une après l'autre afin de s'assurer que les élèves comprennent parfaitement le travail attendu et que la compréhension des tâches à effectuer ne constituera pas un obstacle lors du déroulement de l'activité à deux.

Par conséquent, lorsque les élèves entament la dernière scène, soit celle consacrée à la mise en œuvre du « pairwork », ils ont l'ensemble des outils langagiers à leur disposition : les mots sont écrits au tableau et, pour certains, sur leur document, la question type et les deux réponses possibles qui figurent également sur les documents en toutes lettres. Ceci explique sans doute pourquoi le temps dédié à la mise en œuvre de l'activité à deux est très limité. Les élèves ayant sous les yeux l'ensemble des connaissances à mobiliser pour construire leurs énoncés, leurs échanges s'enchaînent très rapidement.

Enfin, on note que PC2 n'organise aucun temps de bilan, ce qui nous conduit à penser que le professeur et les élèves ne tirent aucun parti des rétroactions pragmatiques différées contenues en puissance dans les documents.

5.5- Analyse d'épisodes pertinents

L'analyse fine de la pratique effective se centre sur quatre épisodes. Le premier a pour objectif de donner à voir la façon dont PC2 conduit la deuxième étape du temps de travail collectif afin de mettre en évidence les effets potentiels de ce temps de travail sur la manière dont les élèves réalisent l'activité à deux. Les trois autres, quant à eux, permettent d'examiner la pratique de deux binômes d'élèves lors du temps collectif, puis pendant la réalisation du travail à deux.

5.5.1 - En collectif : « On regarde la consigne elle est écrite en anglais donc il faut la comprendre »

Le premier épisode se situe au cours de la deuxième étape, soit lors du temps utilisé par PC2 pour présenter les documents aux élèves. Il démarre à la fin du tour de parole 57 consacré en grande partie à l'organisation de la distribution des documents et à la passation de la première consigne « écrire le nom des objets dans la case des objets ».

57.	PC2	[..] Thomas tu fais passer à Norbert et à Jean et ne regardez pas les fiches de vos camarades ? Chut ! <i>[Elle continue la distribution aux élèves placés au milieu]</i> Tu fais passer à Gwénaëlle et Michèle Armelle derrière toi Laure tu fais passer à Arthur et Céline +++ <i>[Elle finit la distribution par la dernière rangée à gauche]</i> Tu en gardes une pour toi Tu fais passer derrière toi Fais vite Chut allez ! Hey on écoute ! Ecrire le nom des objets en dessous de l'objet surtout ceux que l'on ne connaît pas Qu'est-ce qu'il y a comme mots nouveaux ? <i>[Le professeur pointe les mots sur le transparent]</i> Y a roller-blades pour ceux qui l'ont sur leur fiche Fish On les écrit <i>[Elle s'écarte du transparent et regarde attentivement l'ensemble du transparent]</i> Les autres on les connaît je pense Ok ? Ensuite ? On regarde la consigne <i>[Elle se tourne face aux élèves]</i>
58.	Christophe	<.....?>
59.	PC2	Ben si tu ne les as pas tu n' écris rien c'est pas la peine tu les connais tous tu les connais tous On regarde la consigne elle est écrite en anglais donc il faut la comprendre Complete the grid for you using <i>[Le professeur se dirige vers son bureau. Elle prend un feutre]</i> hm or hm Si on a l'objet on va utiliser le symbole ++ la coche <i>[Elle prend la brosse et efface la partie gauche du tableau]</i> si on n'a pas on va utiliser la + croix Donc dans la colonne you <i>[PC2 dessine une coche, puis une croix]</i> si vous avez vous cochez si vous n'avez pas vous mettez la croix d'accord ? Dans la colonne you
60.	Thomas	J'ai pas compris
61.	PC2	Tu la vois la colonne you Thomas ?
62.	Thomas	Ouais
63.	PC2	Tu coches
64.	Thomas	On pose des questions ?
65.	PC2	Non pas pour l'instant tu vas trop vite là
66.	Thomas	On coche là ?
67.	PC2	Dans ta colonne c'est bon ?
68.	Elève	Est-ce que c'est attaché blades ?
69.	PC2	<i>[Le professeur se tourne vers le transparent]</i> Rollerblades oui oui oui <i>[Elle rectifie quelque chose sur le transparent]</i>
70.	Elève	C'est ce qu'on a chez nous !
71.	PC2	Chut ! Oui ++ <i>[Le professeur revient vers son bureau, elle prend un document et le tient devant elle]</i> 2 ^{ème} chose 2 ^{ème} consigne ask your friend and complete in the column « your friend » Ask demandez à votre..?
72.	Elèves	Voisin
73.	PC2	Voisin Quelle question va-t-on lui poser ? C'est écrit <i>[Elle pose le document et se penche pour lire]</i> write the question qu'est-ce qu'on va lui demander ? <i>[Elle s'approche du tableau, prête à écrire]</i> Héloïse ?
74.	Héloïse	Have you got a..?
75.	PC2	Have you got a... <i>[Le professeur commence à écrire la question]</i> etc. y a plusieurs objets <i>[Elle revient vers son bureau]</i>
76.	Elève	On le marque ça have you got ?
77.	PC2	C'est écrit write the question regarde tu le vois où c'est écrit ? <i>[Elle pointe la question écrite au tableau]</i> Quelles sont les 2 réponses possibles ? <i>[Elle repose le document]</i> Si la réponse est yes <i>[Elle écrit yes suivi d'une virgule]</i> on répond ? Céline ?
78.	Céline	I I have
79.	PC2	Yes I have <i>[PC2 finit d'écrire la réponse courte affirmative]</i> Et si la réponse est non? <i>[Elle écrit no suivi d'une virgule]</i>
80.	Céline	No I haven't

81.	PC2	Ok [<i>PC2 finit d'écrire la réponse courte négative</i>] Ecrivez vos phrases sur votre fiche ++ [<i>Elle pointe le document de Sofia</i>] Voilà vous êtes prêts à poser vos questions à vos camarades Mais la fiche n'est pas terminée y a un numéro 3 et un numéro 4
82.	Norbert	Madame je comprends rien
83.	PC2	<à Norbert> Je viens te voir Numéro 3 c'est write numéro 4 aussi Qu'est-ce que ça veut dire write ?
84.	Elèves	Ecrire
85.	PC2	Ecrire Qu'est-ce qu'il faudra écrire ?
86.	Elèves	Ecrire les paragraphes
87.	PC2	Les paragraphes Vous l'aurez à faire à la maison donc ne vous occupez pas des numéros 3 et 4 pour l'instant [<i>Le professeur fait un geste de battement avec le bras droit replié</i>] Numéro 1 et 2 Numéro 1 c'est fait numéro 2 c'est à faire maintenant Posez les questions à vos camarades Dans la <i>ré/</i> dans la colonne your friend vous cochez de la même façon soit avec la croix soit avec la coche [<i>Le professeur redessine une croix et une coche au tableau</i>] d'accord ? Allez-y vous avez juste 3 minutes (53:45) Chut ! [<i>Elle se dirige vers le côté droit de la salle pour aller expliquer à Norbert ce qu'il doit faire</i>]

Une première lecture de cet épisode met immédiatement en évidence la place prépondérante occupée par la langue française. Ainsi, sur les 1963 caractères qui constituent le contenu des tours de parole, hors didascalies et hors marques de ponctuation ou de transcription, 1742 d'entre eux, soient 89 %, correspondent à la transcription de mots produits en langue française. Cette utilisation massive s'explique sans doute par le fait que PC2 veut être certaine que les élèves ont parfaitement compris ce qu'ils vont devoir faire lorsqu'ils travailleront à deux.

Toutefois, l'abondance d'explications ne semble pas atteindre l'objectif visé par le professeur. Ainsi, on constate que plusieurs élèves se manifestent pour indiquer à PC2 qu'ils n'ont pas très bien compris ce qu'elle attendait d'eux. Thomas (TP 60) et Norbert³⁷² (TP 82) n'hésitent pas à déclarer tout de go leur incompréhension. Quant à élève qui intervient au tour de parole 70, on observe que le contenu de l'énoncé qu'il produit, « c'est ce qu'on a chez nous! », révèle qu'il vient seulement de comprendre le cadre situationnel dans lequel les échanges devraient avoir lieu. La remarque de cet élève fait écho à celle que nous avons faite lors de l'analyse du synopsis détaillé ; elle soulignait que, au terme de la première étape, les élèves ne savaient pas à quelles fins le professeur leur avait fait remobiliser le nom des huit objets dessinés sur le transparent. Elle renvoie également au fait que, malgré les explications très nourries de PC2, la situation d'énonciation ne fait l'objet à aucun moment d'une description explicite. Tout le travail du professeur est centré sur le commentaire détaillé des différentes rubriques qui constituent les documents au détriment d'une présentation simple de la situation et de ses enjeux. D'ailleurs, PC2 ne semble pas prendre la mesure de la remarque de l'élève

³⁷² Il convient toutefois de signaler que Norbert est un élève récemment arrivé au collège – il n'est dans la classe que depuis deux mois – et qu'il est donc moins familier des manières de faire de PC2.

(TP 70). Elle lui demande de se taire avant de lui fournir une réponse affirmative rapide (TP 71). Ainsi, malgré le soin apporté par PC2 pour présenter les documents, elle passe pour ainsi dire à côté de l'enjeu majeur de cette phase de définition de l'activité, soit la description des principaux éléments constitutifs du cadre énonciatif. Cet oubli que PC2 ne comble pas au moment où l'élève fait cette remarque aura d'ailleurs des effets ultérieurement. Ainsi, lors de l'étape consacrée au travail à deux, PC2 devra à nouveau intervenir auprès de deux élèves, François (TP 106-107) et Gaël (TP 110-112), pour clarifier la situation.

106.	François	Je pose une question sur ce que j'ai là ?
107.	PC2	Oui tu l'as mis Donc tu vas lui répondre quoi ici ? [<i>Le professeur pointe le document de François</i>] Il va te demander have you got a guitar ? qu'est-ce que tu vas lui répondre ?
108.	François	Er... no I haven't
109.	PC2	Bien sûr
110.	Gaël	C'est ce qu'on a chez nous ?
111.	PC2	Oui
112.	Gaël	Ah ! J'avais pas du tout compris [<i>Le professeur s'éloigne et se penche vers Benoît</i>]

Par ailleurs, un examen attentif de la manière dont le professeur mène le travail fait apparaître la place importante occupée par la langue écrite. En effet, on répertorie pas moins de dix-sept mots, soit, en moyenne, une occurrence tous les deux tours de parole, qui renvoient, sous une forme ou une autre, à l'activité d'écriture « écrit(e), écrire, écrivez, marque, write » (voir les mots surlignés en gris dans l'épisode précédent : TP 57-87). Ce recours à l'écrit, associé aux nombreuses explications dispensées par PC2, a pour effet de ralentir le temps didactique de manière importante. Il explique en grande partie la durée conséquente de cette scène qui occupe à elle seule 54 % du temps global de la phase de travail analysée. Ces différents éléments ont pour conséquence de retarder le moment où les élèves sont mis en situation de travail à deux alors que certains d'entre eux semblent être prêts à entamer le travail de questionnement et donc ne pas comprendre pourquoi le professeur ne leur demande pas de passer à la phase suivante (TP 60-65). En effet, contrairement à ce que le professeur a déclaré au début de la deuxième étape (TP 47), PC2 répond à Thomas qu'il va trop vite (TP 65) quand ce dernier lui demande s'il doit commencer à poser des questions (TP 64).

47.	PC2	They are cassettes Ok? Yes or no? (48:30) Now I give you a paper Write the words on your paper [<i>le professeur se dirige vers son bureau et cherche quelque chose</i>] It's a pairwork Do you remember pairwork? Work in pairs [<i>PC2 brandit 2 doigts tout en faisant un geste de rotation avec la main</i>] ok? Ask questions to your friends [<i>Le professeur prend les documents supports</i>] What questions will you ask? Can you imagine? Ask questions to your questions to your friend. What questions will you ask? ++ Yes Céline
-----	-----	--

64.	Thomas	On pose des questions ?
65.	PC2	Non pas pour l'instant tu vas trop vite là

L'impression qui se dégage est en fait une impression de piétinement, certaines consignes faisant l'objet de reprises multiples. Ainsi, alors que PC2 a déjà demandé aux élèves, au début de cette deuxième étape (TP 47), de formuler la question qu'ils vont devoir utiliser, elle repose cette question une vingtaine de tours de paroles plus tard (TP 72 et 74), demandant cette fois aux élèves de noter la question par écrit sur leur document. De plus, il semble qu'une partie du travail ne soit pas vraiment nécessaire. Ainsi, PC2 commence par demander aux élèves d'écrire le nom des objets (TP 57), sous-entendant celui de tous les objets, pour ensuite rectifier sa consigne de départ et indiquer aux élèves qu'ils doivent, en fait, écrire en priorité les mots qu'ils ne connaissent pas. On note d'ailleurs, à cette occasion, que les deux seuls mots jugés nouveaux par PC2 sont « roller-blades » et « fish » (TP 47), ce qui interroge le temps passé à faire travailler les élèves sur les huit mots correspondant aux objets qui apparaissent sur les documents (cf. la première scène). De plus, on observe que cette consigne jette un certain trouble sur la manière d'agir des élèves, ce qui conduit PC2 à devoir préciser à certains d'entre eux ce qu'ils doivent faire (cf. début du TP 59 et 118-119), et ce alors même que la phase de travail à deux est sur le point de se terminer.

59.	PC2	Ben si tu ne les as pas tu n' écris rien c'est pas la peine tu les connais tous tu les connais tous [...]
-----	-----	--

118.	Michèle	Est-ce qu'on doit marquer les cassettes? < <i>On entend la sonnerie retentir</i> >
119.	PC2	Tu as le mot nouveau les mots nouveaux oui tu les as à écrire (55:40) Alors pour heu.... [<i>Le professeur se tient dans la rangée de droite</i>] lundi Chut Pour lundi. ++++

Interrogée au sujet de la façon dont elle gère cette étape du travail, PC2 déclare qu'il lui semble nécessaire de prendre le temps de s'assurer que tous les élèves ont bien rempli la colonne « you » avant de les autoriser à entamer le travail à deux et que le rythme qu'elle adopte a pour objectif d'aider les élèves moins à l'aise.

« Ca dépend peut-être du pairwork? Mais là il était en 2 temps. Dans un 1^{er} temps, ils avaient leur ligne à remplir pour eux, dans un second temps, ils vont poser les questions à leur camarade, bon, faut d'abord qu'ils aient rempli pour eux! [...] Oui, il faut. Pour certains, ça va certainement trop lentement mais pour d'autres c'est vrai qu'ils en ont besoin.³⁷³ »

Enfin, on constate que le recours à une trace écrite n'est pas véritablement adapté aux besoins des élèves, comme le montre la demande émise par Céline à la fin de la phase de travail à deux (TP 113-114).

113.	Céline	Madame comment on dit cassette au pluriel ?
114.	PC2	Cassettes Ask the question Céline

Au sujet de la place de l'écrit, PC2 explique que le fait de demander aux élèves de noter par écrit l'ensemble des connaissances liées à la mise en œuvre de cette activité à ce moment du travail constitue, pour elle, simplement un moyen pratique de mettre en place la trace écrite.

« Non, pas forcément, mais il faudra bien les écrire à un moment ou un autre, alors, pourquoi pas là en profiter quand on fait la distribution des fiches et que c'est encore au tableau. + Ah, non, je pense pas forcément, au niveau du lexique, pas forcément, + C'est pour avoir, c'est pour qu'ils aient leur trace écrite, si tu veux.³⁷⁴ »

Pour conclure, on note que PC2 guide le travail des élèves de manière très serrée, et que, par conséquent, elle occupe une place très importante de l'espace didactique. A l'issue de cette étape, l'ensemble des connaissances nécessaires à la mise en œuvre de l'activité à deux est mise à la disposition des élèves sous forme écrite. Le seul enjeu de l'activité pour l'élève questionneur se limite donc au fait de savoir si son partenaire possède ou non les objets dessinés sur le document, ce qui semble peu motivant notamment lorsqu'il s'agit de savoir si son camarade a ou n'a pas de chaussures de sport ou de cassettes audio. De ce fait, la remarque produite par PC2 au début de l'épisode « et ne regardez pas les fiches de vos camarades » (TP 57) paraît en grande partie infondée puisque, lors de la première scène, la nature des objets a été entièrement dévoilée. On peut donc avancer que les élèves sont en quelque sorte placés dans une situation qui pourrait être qualifiée de situation Topaze puisque leur action se limite à utiliser des connaissances mises à leur disposition par PC2. Par conséquent, il est fort probable que les élèves produiront très peu d'erreurs, ce que l'analyse de la pratique des deux binômes observés devrait nous permettre de vérifier.

³⁷³ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 565-573, pp. 478-479.

³⁷⁴ Cf. annexes, entretien d'auto-analyse, TP 668, p. 482.

Les deux binômes observés sont composés, d'une part, d'Eric et Maxime et, de l'autre, de Michèle et Lydia. Ces binômes sont relativement contrastés puisque le premier est constitué d'un très bon élève, Eric, et d'un élève nettement moins à l'aise en anglais alors que le deuxième est, quant à lui, composé d'élèves qui ont à peu près le même niveau. Ainsi, à l'évaluation de fin de séquence, Eric a obtenu 17,98, soit la deuxième meilleure note de la classe alors que Maxime a obtenu, de son côté, 11,96, soit une note inférieure d'un point par rapport à la moyenne de la classe. Quant à Michèle et Lydia, qui composent le deuxième binôme observé, elles ont obtenu respectivement 14,67 et 14,93, soit des notes supérieures pratiquement de deux points par rapport à la moyenne. Par conséquent, le fait de disposer de l'enregistrement des productions de deux binômes contrastés va nous permettre d'examiner, dans le premier cas, si l'écart de niveau entre les élèves qui composent le premier binôme a les effets sur la façon dont ces élèves pratiquent les connaissances et, dans l'autre, d'étudier le travail effectif de deux élèves assez bonnes en anglais³⁷⁵.

5.5.2 - *Etude d'un binôme pendant le travail collectif : « J'ai tous les trucs »*

Le deuxième épisode permet d'observer les réactions d'Eric et de Maxime, les deux élèves contrastés, pendant la première scène, soit lors du temps consacré à la réactivation de l'ensemble des items lexicaux. Il démarre au moment où le professeur allume le rétroprojecteur pour projeter le transparent sur lequel figurent les huit mots représentés sur les deux documents.

1.	Eric	<i>(En chuchotant)</i> a guitar, a cassette, a guitar.
2.	Maxime	computer, + computer <accentué 2 fois sur la 1 ^{ère} syllabe>, a dog, trainers, cassette, guitar, one +
3.	Eric	One guitar ++ One guitar
4.	Maxime	++ One guitar++ One guitar++ Ah, A poisson, on a appris CM2.
5.	Eric	Ouais, je sais plus ce que c'est ++ C'était <... ?> + un truc comme ça ? +
6.	Maxime	Si + poisson + on l'a appris ++ <i>(Le professeur vient de dire « Yes? No? » TP 3)</i> Yes.
7.	Eric	<i>(On entend le professeur dire « What is number 1 in English? » TP 3)</i> ++ A racket <i>(en réponse à la question posée par le professeur au TP 9)</i> +
8.	PC2	Yes, a racket. A..? A tennis racket ?
9.	Eric	Yes.
10.	PC2	Or a racket, ok. Eric, spell it.
11.	Eric	R <i>prononcé à la française.</i>
12.	PC2	No, R.
13.	Eric	R.A.C.K.E.T.
14.	Maxime	E.T ++ E.T.

³⁷⁵ La moyenne des notes des 27 élèves qui ont participé à l'évaluation est de 12,98 avec un écart type de 3,62 qui met en évidence le fait que cette classe est composée d'élèves qui obtiennent des résultats très hétérogènes en anglais. Ainsi, les notes obtenues à cette évaluation vont de 18,46 pour la meilleure à 5,30 pour la moins bonne.

15.	Eric	Ah ! E.T (<i>Rires, puis plus de productions distinctes pendant plusieurs secondes</i>)
16.	E et M	Roller-blades. (<i>répétant avec la classe – TP 20</i>)
17.	Eric	C'est pas fish, fish,++poisson ? +++ (<i>On entend le professeur dire « Correct. What's number 4 ? Yes, Héloïse. » et Héloïse répondre « They are fish. » TP 27 et 28</i>) Je te l'avais dit. (<i>prononcé avec beaucoup de fierté</i>) +++
18.	E et M	Fish. (<i>répétant avec la classe – TP 30</i>)
19.	E et M	Fish. (<i>répétant avec la classe – TP 32</i>)
20.	Maxime	Computer +
21.	Eric	<i>On entend le professeur dire « Number 5, what is it? » TP 33</i> A computer. +++
22.	Maxime	Trainers, they are trainers. (<i>produit avant Benoît, l'élève interrogé par le professeur</i>) +++
23.	Eric	Cassette (<i>produit avant l'élève interrogé par le professeur</i>) +++ Yes ++ (<i>Le professeur continue à présenter l'activité. On entend un des élèves répéter les consignes du professeur</i>)++
24.	Maxime	I'm a friends + I'm a friend!+++ (<i>quelques secondes s'écoulent</i>)
25.	Eric	A computer. (<i>Mot produit en complément de l'amorce de la question produite par le professeur « Have you got ... ? » TP 53</i>)
26.	Maxime	Have you got ... J'ai tous les trucs++J'ai tous les trucs !
27.	Eric	Sauf la guitare.
28.	Maxime	Sauf la guitare. Si, je vais en avoir une l'année prochaine, mais électrique + Je vais faire de la guitare électrique. +++ Je vais avoir une guitare électrique+ je vais en faire+ Je vais faire de la guitare électrique, ma sœur du piano et mon frère de la batterie+++
29.	Eric	Il est où, Jean ? + Il est où, Jean ? +++ (<i>Le professeur passe à la distribution des fiches de travail. TP 55</i>)
30.	Maxime	(<i>Produit un rire très fort</i>)
31.	Eric	C'est pas pour moi. ++
32.	Maxime	oui, c'est pas pour toi+++ Ah, d'accord !+
33.	Eric	Faut pas regarder !
34.	Maxime	Des vieux trucs de merde ! +++ Toi, tu dois avoir + regarde ! ++No + Yes+ D'accord ++ Write the question (<i>très mal prononcé</i>) +++ <.....?> the question++Ouais+ toi, t'as autre chose! + toi + t'as pas les mêmes dessins. +++ (<i>on n'entend rire pendant quelques secondes</i>)

Cet épisode permet de mettre en évidence que les noms des huit objets font pratiquement toute partie des connaissances acquises préalablement par les élèves. Ainsi, à peine PC2 a-t-elle allumé le rétroprojecteur qu'Eric et Maxime nomment, en anglais (TP 1 et 2), les noms de cinq objets sur huit (guitar, cassette, computer, dog, trainers). Seuls ne sont pas cités immédiatement les mots « racket, roller-blades, fish ». Toutefois, deux sur ces trois mots sont apparemment déjà connus des élèves. Maxime fait remarquer d'emblée qu'ils ont appris à dire le mot anglais correspondant à poisson au CM2 (TP 4), ce que confirme Eric (TP 5) qui d'ailleurs retrouve le mot « fish » quelques tours de parole plus tard (TP 17). D'autre part, interrogé par le professeur, Eric produit sans difficulté aucune le mot « racket » (TP 7) et est même capable de l'épeler (TP 13) lorsque PC2 le lui demande. Par conséquent, le seul mot qui semble inconnu de ces élèves est celui qui désigne les patins à roulettes « roller-blades », mot

choisi par PC2 mais qui ne correspond pas vraiment au dessin proposé comme nous l'avons expliqué lors de l'analyse épistémique. Ces premiers constats révèlent, comme nous l'avions supposé, que cette étape du travail ne correspond pas véritablement aux besoins des élèves. Elle ralentit sans doute inutilement le déroulement de l'activité et place les élèves en situation d'attente propice à des commentaires annexes. Maxime profite de ce temps de latence pour s'amuser d'un rien. Il joue avec les deux dernières lettres du mot « racket », E.T (TP 14), et le mot « friend » (TP 24) et répond à l'amorce de la question produite par le professeur en indiquant qu'il possède l'ensemble des objets représentés sur le transparent (TP 26 « j'ai tous les trucs »). Ainsi, avant même de commencer l'activité, Eric connaît déjà ce que son partenaire possède. On note d'ailleurs, à l'occasion de ces échanges, qu'Eric et Maxime se connaissent probablement bien en dehors du collège puisque lorsque Maxime affirme qu'il possède tous les objets choisis par PC2, Eric intervient pour lui faire remarquer que ce n'est pas tout à fait exact (TP 27 « sauf la guitare »). En conclusion, le travail effectué par PC2 sur l'ensemble des objets a pour effet, comme nous l'avions supposé, de réduire une partie de l'enjeu de l'activité.

Enfin, le dernier tour de parole au cours duquel Maxime commente de manière peu élégante les choix effectués par le professeur (TP 34 « des vieux trucs de merde ») montre que l'intérêt de l'interview était en quelque sorte condamnée dès le départ, les objets appartenant à un domaine bien trop ordinaire pour constituer un réel enjeu pragmatique.

D'autre part, il est tout à fait intéressant de noter ici que les comportements d'Eric et Maxime sont très différentes par rapport à la situation conçue par le professeur. Ainsi, alors que Maxime, l'élève qui obtient les moins bons résultats, tire partie de la situation pour en jouer - il rit fort (TP 30) et prononce délibérément très mal la consigne « write the question » (TP 34) -, Eric s'efforce de rester dans le jeu didactique. Il rectifie son camarade au sujet de la guitare (TP 27), continue de rester attentif au travail mené par le professeur (TP 25) et intervient très fermement auprès de Maxime pour lui dire qu'il ne faut pas qu'il regarde le document qui lui revient (TP 33).

5.5.3 - En binôme : « Ben, si on a pas, on dit quoi ? »

Le troisième épisode, toujours centré sur le travail produit par Eric et Maxime, permet, cette fois, d'examiner la façon dont ces deux élèves pratiquent les connaissances lors de la réalisation du travail à deux. Il démarre au moment où les élèves commencent à s'interroger tour à tour sur ce qu'ils possèdent.

43.	Maxime	Voilà ++ <Allez?>+ Je commence!++ Heu...+ Have you got a racket ? ++
44.	Eric	Yes, I have (<i>prononcé d'un ton ironique</i>) ++ Have you got+the trainers?
45.	Maxime	Heu...+ Ben + si on n'a pas, on dit quoi? + Ben, no, I haven't (<i>accompagné de petits rires</i>) ++
46.	Eric	Have you got a computer? <i>Prononcé de façon un peu exagérée</i> +++
47.	Maxime	Have you got a computer ? ++ No, I haven't ++
48.	Eric	Have got + a + cassette ?+
49.	Maxime	Heu, yes, I have ++ Have you got a fish? <i>On entend l'élève rire</i>
50.	Eric	Yes, I have ++
51.	Maxime	Coche la 1ère colonne +
52.	Eric	Have you got the computer ?
53.	Maxime	Heu + Yes, I have + Have you got er/a roller-blade?
54.	Eric	Yes, I have ++ Have you got a dog?
55.	Maxime	Heu++ ben+ Yes, I have ++ (<i>Prononcé d'une façon qui indique une évidence</i>) Moi + j'ai tout là-dedans + Moi + J'ai tout+ Si, si, j'ai ça, hein. ++
56.	Eric	Non + tu m'as dit que t'avais pas !+
57.	Maxime	De + des trainers ?
58.	Eric	Oui\
59.	Maxime	Mais + si, j'en ai\
60.	Eric	Tu m'as dit\
61.	Maxime	J'en ai ! Mais + si, si, j'en ai ! Tu peux barrer, j'en ai, hein ! + Oh, oh, j'suis pas, j'suis pas, heu.. j'suis pas + heu +++++ Ca y est, tu peux regarder (<i>prononcé d'un ton ironique</i>) +++
62.	Eric	Tu peux me passer une gomme ?
63.	Maxime	J'en ai pas+ Ah, si, si. + Ah, non, non, non, en fait, j'en ai pas. (<i>On entend l'élève rire brièvement</i>) Mais, tu barres, tu barres et tu mets un...correct. +++ Ca a sonné ! ++
64.	Eric	Faut éteindre + ça a sonné (<i>Prononcé en chuchotant</i>) +++
65.	Maxime	Have you got a trainers ? Yes, I have! (<i>prononcé d'un ton ironique</i>) ++ (<i>On entend l'élève rire brièvement</i>)
66.	Eric	Yes, tu as! ++ (<i>On entend Maxime rire brièvement</i>)+++ (<i>Un élève ferme ou ouvre sa trousse, puis on n'entend plus rien pendant quelques secondes</i>) Ah, tu veux des mini- fish ?

Une analyse attentive de la façon dont Eric et Maxime pratiquent les connaissances en jeu montre, comme nous l'avions envisagé, que ces deux élèves n'ont aucune difficulté et ne commettent aucune erreur en relation avec la production de l'expression verbale « have got ». On note même, juste avant le démarrage du travail à deux, que c'est Maxime, l'élève le plus en difficulté, qui vient au secours de son camarade quand ce dernier hésite quant à la formulation de la question-clé (TP 37 et 38).

37.	Eric	<...?> the question + Comment on dit ? +++
38.	Maxime	Have you got a + bidule ?+++ Hey, oh + Eric + regarde + have you got a bidule? +++ (<i>Le professeur continue à donner ses explications, puis on l'entend dire " Voilà, vous êtes prêts à poser vos questions à vos camarades. » TP 75</i>) Oui + oui+ on est prêt. +++

On observe d'ailleurs que le temps dédié à la pratique de ces connaissances est extrêmement

réduit puisqu'il n'occupe que quelques secondes. Ainsi, ces élèves s'échangent l'ensemble des informations nécessaires à la réalisation de l'activité en treize tours de parole (TP 43-55) sur les vingt-quatre qui constituent l'épisode analysé. Toutefois, on remarque qu'ils produisent tous les deux les mêmes types d'erreurs en relation avec l'emploi des déterminants. En effet, ils utilisent le groupe nominal majoritairement au singulier - « a cassette » (TP 48), « a fish » (TP 49), « a roller-blade » (TP 53) -, alors que ces « objets » sont présentés en plusieurs exemplaires sur les documents. De plus, Eric utilise le déterminant « the » devant « trainers » (TP 44) et « computer » (TP 52) et Maxime emploie, lui, le déterminant « a » devant le mot « trainers » qui est au pluriel (TP 65). Ces constats montrent donc, comme nous l'avons signalé lors de l'analyse épistémique, que la présence du déterminant « a » dans la question modèle qui figure sur les documents a pour conséquence d'amener Eric et Maxime à produire les seules erreurs linguistiques susceptibles d'être produites lors de la réalisation de l'activité. Cependant, comme le montrent les échanges entre ces deux élèves, ces erreurs ne font pas obstacle à la transmission des informations que ces élèves effectuent apparemment sur un mode automatique sans prendre le temps de réfléchir aux connaissances en jeu. Seul Maxime hésite légèrement quand il doit répondre négativement (TP 45), ce qu'il n'avait pas initialement envisagé puisque, d'après lui, il avait « tous les trucs ».

On remarque, d'autre part, que les élèves ne suivent pas l'ordre des dessins pour organiser leur questionnement, prenant ainsi l'initiative de complexifier légèrement la tâche en modifiant l'ordre établi. On note également que Maxime indique qu'il n'a pas d'ordinateurs (TP 47), choisissant peut-être ici d'introduire une variante par rapport à des réponses connues à l'avance par son partenaire. Cette réponse donnée au hasard, ainsi que d'autres, a d'ailleurs pour effet de semer la confusion et de déclencher des commentaires en français qui occupent huit tours de parole (TP 56-63), soit un tiers du total des tours de parole qui constituent cet épisode.

Enfin, l'analyse met en évidence les relations que ces deux élèves entretiennent avec la situation. Ils adoptent tour à tour des tons ironiques (TP 44, 46) et moqueurs (TP 45, 49). Ils jouent le jeu didactique en montrant toutefois par leur comportement qu'ils sont apparemment conscients du fait que, malgré l'habillage « communicatif » de l'activité, la situation ne présente aucun enjeu pragmatique. Ainsi, Maxime déclare très ironiquement à Eric qu'il peut regarder les réponses (TP 61) et s'amuse à s'auto-interroger (TP 65). Quant à Eric, il clôt cet épisode par un « yes, tu as ! » (TP 66) qui semble montrer qu'il effectue une prise de distance non seulement par rapport à la situation mais également par rapport à la langue cible. A ce moment-là, le jeu ne réside plus dans l'obtention d'informations connues à l'avance mais dans

une manipulation conjointe des deux langues qui révèle un niveau de distanciation qui porte à croire que les connaissances en jeu ne représentent pas un enjeu cognitif à la hauteur des capacités de ces élèves.

5.5.4 - *En binôme : « allez, hop, t'en a pas ! »*

Le quatrième épisode permet d'observer la façon dont Lydia et Michèle, toutes les deux plutôt assez à l'aise en anglais, pratiquent, elles aussi, les connaissances lors du temps consacré au temps de travail à deux. Il démarre au moment où Lydia pose la première question.

1.	Lydia	Have you got a + guitar? ++
2.	Michèle	No + I haven't + I haven't +++ (<i>passage assez confus</i>)
3.	Lydia	Heu ++ Have you got a racket? ++
4.	Michèle	No ++
5.	Lydia	A toi! +
6.	Michèle	Have you got a computer?
7.	Lydia	Yes +
8.	Michèle	Yes? +
9.	Lydia	Yes +++
10.	Michèle	Have you got a dog ?
11.	Lydia	Yes + Have you got roller-blades ? (<i>on entend le professeur dire "on va arrêter là »</i>)
12.	Michèle	Yes +
13.	Lydia	Have you got a trainers ?+
14.	Michèle	No++
15.	Lydia	Have you got heu ++ fish? ++
16.	Michèle	Yes, I have (<i>prononcé en exagérant</i>) ++
17.	Lydia	Non, t'en as pas + allez + hop + T'en as pas ! ++
18.	Michèle	Have you got a truc ? <.....?> (<i>passage très confus de plusieurs secondes. On entend comme sur l'autre enregistrement « est-ce que t'as des cassettes ? répété deux fois</i>)

Cet épisode montre une nouvelle fois qu'il faut très peu de temps à ces deux élèves pour réaliser l'activité. De plus, on observe que, à l'identique de l'autre binôme, Lydia et Michèle ne commettent pratiquement aucune erreur. Seule Michèle utilise de manière inappropriée le déterminant « a » devant le mot « trainers » (TP 13). Par ailleurs, on remarque que ces deux élèves ne prennent pas toujours la peine de produire des réponses courtes complètes et qu'elles limitent souvent leurs réponses à la production des particules affirmative « yes » (TP 7, 11,12) ou négative « no » (TP 4,14). Il semble, en fait, que Lydia et Michèle font au plus vite, comme le montre l'intervention de Lydia (TP 17) qui enjoint sa camarade à opter rapidement pour une réponse négative « allez + hop + t'en as pas! ». Comme leurs camarades, ces deux élèves semblent trouver peu d'intérêt à l'activité proposée. Lydia paraît pressée d'en finir et décide, à l'inverse de ce que Michèle vient de lui indiquer, que cette dernière n'a pas de

poissons (TP 17), peut-être là encore pour introduire un peu de variété. Quant à Michèle, la façon dont elle prononce sa dernière réponse montre qu'elle joue, elle aussi, avec la situation (TP 16). Enfin, cette dernière n'hésite pas à avoir recours au mot « truc » pour remplacer le mot « cassettes » dans sa dernière question, ce qui semble confirmer le peu d'attention accordée à la situation et, par conséquent, à la formulation des énoncés.

Pour conclure, ce dernier épisode met à nouveau en évidence le fait que la situation conçue par PC2 ne semble pas adaptée aux capacités de ces deux élèves qui enchaînent questions et réponses sans apparemment construire de nouvelles connaissances. D'ailleurs, quelques tours de parole plus tard, Lydia et Michèle reprennent la parole pour jouer délibérément la scène devant le micro (TP 22 - 29) sans prêter attention au professeur en train de donner les consignes de travail pour la prochaine séance.

22.	Lydia	Michèle, faut pas parler !
23.	Michèle	D'accord ++
24.	Lydia	Have you got + have you got a guitar ?
25.	Michèle	No, I haven't +
26.	Lydia	Have you got + Heu + a racket?
27.	Michèle	No, I haven't +
28.	Lydia	Have you got a roller-blade < <i>prononcé à la française</i> >
29.	Michèle	Yes, I have < <i>prononcé en riant légèrement</i> >

5.6- Le travail du professeur et l'activité conjointe professeur-élèves

5.6.1 - La définition de la situation

L'analyse du premier épisode a montré que l'essentiel de cette étape de travail est consacré à la présentation détaillée des deux documents élèves. Cependant, il convient de rappeler ici que la centration opérée par ce professeur sur la description de l'ensemble des rubriques qui constituent les documents se fait au détriment d'une définition précise de la situation. Ainsi, à l'occasion de la présentation des documents, le professeur ne donne aucune précision quant à la situation de référence, ce qui explique pourquoi, à la fin de la deuxième scène, certains élèves n'ont pas compris qu'ils sont censés se poser des questions sur ce qu'ils ont chez eux. De plus, PC2 ne fournit aucune indication quant à la façon dont doivent s'organiser les échanges entre les deux élèves. L'élève A doit-il commencer par poser l'ensemble des questions ? Les élèves doivent-ils s'interroger tour à tour ? Aucune précision n'est donnée à ce sujet. De ce fait, Eric et Maxime décident d'emblée d'alterner le rôle de l'élève questionneur et celui de l'élève répondeur alors que Lydia commence à poser les deux premières questions avant de demander à sa camarade de prendre le relais. Certes, ce manque de directives ne pose

pas réellement problème aux élèves mais il peut être générateur de commentaires parasites par rapport à la pratique des connaissances.

Par ailleurs, on observe que la centration sur les documents amène PC2 à basculer, sans raison apparente, de l'utilisation de la langue cible à l'utilisation du français qui occupe, comme nous l'avons montré précédemment, une place très importante. Pourtant, PC2 démarre la deuxième scène (TP 47) en utilisant la langue cible.

47.	PC2	They are cassettes Ok? Yes or no? (48:30) Now I give you a paper Write the words on your paper [<i>le professeur se dirige vers son bureau et cherche quelque chose</i>] It's a pairwork Do you remember pairwork? Work in pairs [<i>PC2 brandit 2 doigts tout en faisant un geste de rotation avec la main</i>] ok? Ask questions to your friends [<i>Le professeur prend les documents supports</i>] What questions will you ask? Can you imagine? Ask questions to your questions to your friend. What questions will you ask? ++ Yes Céline
48.	Céline	Can I play
49.	PC2	Er.. yes or.... Yes Lydia?
50.	Lydia	Have you got/
51.	PC2	Yes Have you got... ? [<i>Le professeur se retrouve vers le tableau et regarde le transparent et pointe les rollers</i>] Stop it Michèle
52.	Lydia	Heu...Roller
53.	PC2	Roller-blades

Un examen attentif des tours du parole ci-dessus permet d'observer les stratégies de reformulation utilisée par PC2 (TP 47) afin de s'assurer que les élèves comprennent au mieux les consignes qu'elle utilise. Par conséquent, la simplicité de la langue employée ainsi que la gestuelle qui l'accompagne et le soin pris par PC2 pour faire formuler un exemple permettent de penser que les consignes du professeur sont suffisamment explicites. Il est donc difficile de comprendre les raisons qui amènent PC2 à passer au français lorsqu'elle démarre la distribution des documents et à présenter, en français, toutes les rubriques dont, en plus, les deux dernières ne sont pas utilisées lors du travail à deux.

Ces constats montrent donc que le recours à des documents conçus par PC2 pour couvrir l'ensemble des étapes en lien avec la mise en œuvre de la situation a des effets importants sur la façon dont ce professeur mène le travail de définition de la situation. Alors qu'une démonstration collective aurait permis de définir clairement le cadre énonciatif et de préciser les contenus linguistiques à mobiliser, PC2 fournit un très grand nombre d'informations dont certaines ne sont pas directement utiles et, de plus, dévoile entièrement les connaissances en jeu. *In fine*, les élèves sont placés en situation d'utiliser des savoirs constitués dont la visée pragmatique semble échapper à plusieurs d'entre eux.

5.6.2 - *L'organisation du travail sur les connaissances*

L'analyse de cette phase de travail permet de voir comment PC2 organise le travail sur les connaissances et de mesurer la place occupée par les connaissances nouvelles par rapport à celle occupée par des connaissances plus anciennes. Ainsi, l'étude des tours de parole pris en charge par les élèves, lors des deux premières scènes qui correspondent au temps de travail collectif, révèle que les nouvelles connaissances occupent peu de place. De plus, on note que les contenus mobilisés par les élèves sont très peu fournis – on recense seulement 43 tours de parole en tout - et relativement modestes. La plupart des énoncés produits se limitent à la production de mots isolés. Enfin, il convient de souligner ici que les énoncés produits en langue française représentent à eux seuls un tiers des énoncés produits au total, soit 14 sur les 41 tours de parole audibles.

Le tableau ci-dessous présente la façon dont se répartissent les types de connaissances dans les tours de parole produits en langue étrangère, soit 27 des tours de parole sur les 43 recensés.

Nature des énoncés	Total	%	Connaissances nouvelles		Connaissances anciennes	
			Total	%	Total	%
Mots isolés	14	52%	06	43%	08	57%
Énoncés partiels	03	11%	02	67%	01	33%
Énoncés complets	10	37%	03	30%	07	70%

L'analyse du tableau ci-dessus met en évidence le peu de place occupée par la production d'énoncés complets qui, de plus, mettent majoritairement en jeu des connaissances anciennes. Ainsi, le travail sur le transparent, lors de la première scène, cantonne les élèves à la désignation des objets et, par conséquent, à la formulation d'énoncés simples (ex : it's a dog - they're trainers). Par ailleurs, on observe que les élèves produisent très peu d'énoncés partiels, ce qui indique qu'ils ont peu de difficultés à produire les énoncés complets attendus. Enfin, il faut noter que les six occurrences de mots isolés nouveaux correspondent, en fait, à la seule production du mot « roller-blades » que PC2 fait répéter plusieurs fois à l'occasion de son introduction.

Par ailleurs, l'analyse du travail effectif produit par les binômes d'élèves observés permet de constater que l'ensemble des contenus sont mobilisés bien que les documents ne contraignent que l'utilisation des items lexicaux. Toutefois, comme nous l'avons déjà largement expliqué, les énoncés produits par les élèves lors du travail à deux ne correspondent qu'à une formulation orale d'éléments syntaxiques et lexicaux qui figurent sous une forme écrite sur les documents élèves. Par conséquent, les élèves produisent très peu d'erreurs linguistiques

pendant la réalisation de l'activité. Seul l'emploi du déterminant pose problème, comme nous l'avons montré précédemment. Toutefois, une grande partie des erreurs liées à l'emploi du déterminant « a » peut s'expliquer par la façon dont l'exemple se présente sur les documents élèves. En effet, l'énoncé à compléter à la suite de la consigne « write the question → a? » intègre d'emblée le déterminant « a » contraignant par la même les élèves à utiliser un objet au singulier dans la rédaction de l'exemple qui leur sert ensuite de modèle pour la formulation de leurs questions.

D'autre part, la présence des connaissances sous une forme écrite a des effets non négligeables sur la façon dont les élèves prononcent les énoncés qu'ils produisent. De plus, comme nous l'avons signalé lors de l'analyse des épisodes, la prononciation que ces élèves adoptent est parfois exagérément déformée. Bien que ceci n'ait pas d'effet sur la transmission des informations puisqu'elles sont connues par avance des élèves, on peut penser que leurs énoncés seraient difficilement compréhensibles par des locuteurs natifs. Quoiqu'il en soit, on peut noter que les choix adoptés par le professeur ne mettent pas les élèves dans des conditions favorables au développement de leurs compétences dans le domaine de la phonologie.

5.6.3 - *La gestion du temps et de l'espace didactique*

a) La gestion du temps didactique

La répartition entre les connaissances nouvelles et celles plus anciennes ainsi que la façon dont PC2 mène le travail de réactivation et la phase de définition de la situation mettent très clairement en évidence le fait que PC2 procède très progressivement. Elle prend le temps d'écrire puis de faire épeler et répéter chaque mot réactivé et procède de façon très méthodique lors de la présentation des documents, voire lors de leur distribution (TP 57).

57.	PC2	<p>Oh no no yes/no questions [Le professeur revient vers le tableau et pointe le transparent] What you got ... ? Fish etc.. ok? [Elle s'écarte du tableau, puis es place à droite de son bureau] Alors je distribue la fiche 2 fiches [PC2 montre 2 doigts] Pupil A élève A pupil B Michèle t'écoutes pas tu vas pas savoir quoi faire tout à l'heure</p> <p>Pupil B élève B 1^{ère} chose à faire [Le professeur commence la dsitribution à droite] Ecrire le nom des objets dans la case des objets Alors je donne d'abord à l'élève A et je donnerai/ tu vas travailler avec heu... Céline Benoît hein ? Va à côté de Céline Voilà + [Elle passe du côté gauche de la classe] Sofia ? [Elle donne un document à Sofia, puis à Hector] Hector ? Tu fais passer à Maxime Jean-François Annabelle et tu gardes une pour toi L'élève B Non pas pour toi Fabien j'ai dit Chut ! [Elle repasse du côté droit]</p> <p>Thomas tu fais passer à Norbert et à Jean et ne regardez pas les fiches de vos camarades ? Chut [Elle continue la distribution aux élèves placés au milieu] Tu fais passer à Gwénaëlle et Michèle Armelle derrière toi Laure tu fais passer à Arthur et Céline +++ [Elle finit la distribution par la dernière rangée à gauche] Tu en gardes une pour toi Tu fais passer derrière toi Fais vite Chut allez ! Hey on écoute ! Ecrire le nom des objets en dessous de l'objet surtout ceux que l'on ne connaît pas Qu'est-ce qu'il y a comme mots nouveaux ? [Le professeur point les mots sur le transparent] Y a roller-blades pour ceux qui l'ont sur leur fiche Fish On les écrit [Elle s'écarte du transparent et regarde attentivement l'ensemble du transparent] Les autres on les connaît je pense Ok ? Ensuite ? On regarde la consigne [Elle se tourne face aux élèves]</p>
-----	-----	---

Le tour de parole ci-dessus montre que PC2 ne laisse rien au hasard ; chaque étape intermédiaire est rigoureusement organisée et commentée par le professeur (cf. les éléments surlignés en gris dans le TP 58). De la même manière, l'utilisation des symboles (la coche \checkmark et la croix X) est largement explicitée et ce à plusieurs reprises (TP 59 et 87).

59.	PC2	<p>Ben si tu ne les as pas tu n'écris rien c'est pas la peine tu les connais tous tu les connais tous On regarde la consigne elle est écrite en anglais donc il faut la comprendre Complete the grid for you using [Le professeur se dirige vers son bureau. Elle prend un feutre] hm or hm Si on a l'objet on va utiliser le symbole ++ la coche [Elle prend la brosse et efface la partie gauche du tableau] si on n'a pas on va utiliser la + croix Donc dans la colonne you [PC2 dessine une coche, puis une croix] si vous avez vous cochez si vous n'avez pas vous mettez la croix d'accord ? Dans la colonne you</p>
-----	-----	---

87.	PC2	<p>Les paragraphes Vous l'aurez à faire à la maison donc ne vous occupez pas des numéros 3 et 4 pour l'instant [Le professeur fait un geste de battement avec le bras droit replié] Numéro 1 et 2 Numéro 1 c'est fait numéro 2 c'est à faire maintenant Posez les questions à vos camarades Dans la ré/ dans la colonne your friend vous cochez de la même façon soit avec la croix soit avec la coche [Le professeur redessine une croix et une coche au tableau] d'accord ? Allez-y vous avez juste 3 minutes (53 :43) Chut ! [Elle se dirige vers le côté droit de la salle pour aller expliquer à Norbert ce qu'il doit faire]</p>
-----	-----	--

Ainsi, il semble que, dans la classe de PC2, le temps didactique s'écoule pour ainsi dire au ralenti, ce professeur ayant à cœur de rendre explicite chaque étape du travail. A l'inverse, le temps de travail à deux est, lui, très bref, ce qui n'est pas sans effet sur la façon dont se répartit

l'espace didactique entre ce professeur et ses élèves lors de cette phase de travail.

b) *La gestion de l'espace didactique*

Lorsque l'on analyse la façon dont se répartissent les tours de parole lors du temps de travail collectif préalable au travail à deux, on constate que la répartition entre le nombre de tours de parole pris en charge par les élèves et celui pris en charge par le professeur est très équilibré. Ainsi, sur les 87 tours de parole qui constituent les deux premières scènes, 43 sont produits par les élèves et 44 par le professeur. De plus, il convient de signaler que les tours de parole pris en charge par PC2 sont nettement plus fournis que ceux produits par les élèves. L'étude du nombre de caractères correspondant aux prises de parole de PC2 révèle qu'elle produit 80% du volume langagier total³⁷⁶. De la même façon, au-delà de cette analyse quantitative, on constate que PC2 prend en charge une partie importante des responsabilités, dévoluant aux élèves la seule tâche qui leur revient le plus souvent, soit celle de répondre à ses questions. De plus, on remarque que PC2 utilise les connaissances plus fréquemment que les élèves. En effet, elle reprend systématiquement les connaissances produites par les élèves afin de les diffuser dans la classe, elle les commente ou les explicite, puis redonne le modèle, ce qui l'amène à produire chaque mot réactivé souvent deux fois plus que les élèves eux-mêmes (TP 32-36).

32.	Héloïse	They are fish
33.	PC2	Fish it's [PC2 écrit fish, puis garde le doigt pointé sur le mot] no s fish Fish all of you
34.	Classe	Fish
35.	PC2	It's singular and plural It doesn't change [Le professeur fait un mouvement de va et vient avec le doigt toujours pointé vers le mot fish] Fish all of you
36.	Classe	Fish

De la même manière, lors du travail à deux, on observe que, lorsque PC2 intervient auprès de Norbert qui lui a demandé de l'aide, c'est elle qui produit l'essentiel des connaissances (TP 89-95).

89.	PC2	Tu n'as pas écrit la question [Elle pointe le document de Norbert et regarde le tableau] Have you got a... ? A what?
90.	Norbert	A computer
91.	PC2	Hm hm Chut hey hey hey Have you got a..
92.	Norbert	A dog
93.	PC2	Have you got trainers ? [Elle pointe un objet sur le document de Norbert]

³⁷⁶ Le nombre de caractères correspondant aux prises de parole assurées par le professeur, hors didascalies et marques de transcription, se monte à 3609 alors que ce nombre s'élève à seulement 900 dans le cas des prises de parole assurées par les élèves.

94.	Norbert	Cassettes
95.	PC2	Have you got cassettes ? Ok? Ecris ta question et tes réponses

Les tours de parole ci-dessus montrent que Norbert ne produit que des mots isolés (TP 90, 92 et 94) alors que PC2 prend à sa charge la production des éléments syntaxiques (TP 89, 91, 93 et 95), et, par conséquent, celle des énoncés complets.

Enfin, il apparaît que la façon dont PC2 a conçu les documents élèves a pour effet de les garder en quelque sorte sous son emprise, PC2 continuant à se manifester au travers des consignes et des traces écrites incluses dans les documents. Il semble donc que la part du travail dévolue aux élèves reste très limitée lors de cette phase travail qui est pourtant conçue à l'origine pour mettre les élèves en situation de pratiquer les connaissances de façon plus autonome et plus intense.

5.6.4 - *Les formes de contrats didactiques*

On peut identifier, dans la phase travail analysée, trois types de contrats didactiques : un contrat de production guidée, un contrat de répétition et un contrat de reproduction d'énoncés complets corrects. Les deux premiers contrats sont ceux qui règlent le système d'attentes entre le professeur et les élèves pendant le temps de travail collectif. Le dernier, quant à lui, détermine fortement la nature des énoncés produits pendant la réalisation de l'activité en binômes.

Dans le contrat de production guidée, les élèves doivent utiliser leurs connaissances pour, le plus souvent, répondre à des questions précises du professeur. Dans le cas de la phase de travail analysé ici, on constate que les productions des élèves sont peu nombreuses et qu'elles se limitent souvent à la répétition de mots isolés en lien avec les objets qui figurent sur le transparent. Toutefois, on note que, lorsque les élèves répondent spontanément aux questions du professeur, ils utilisent majoritairement des énoncés complets (Ex : TP 37-42).

37.	PC2	Number 5 what is it? Er... James
38.	James	It's a computer [<i>Le professeur écrit a computer</i>]
39.	PC2	It's a computer Number 6? Monique ?
40.	Monique	It's a dog [<i>Le professeur écrit a dog</i>]
41.	PC2	It's a dog Number 7? Benoît?
42.	Benoît	They are trainers

Cette manière de faire est sans doute la trace d'exigences régulières de la part de PC2 car, dans cette phase de travail, elle n'intervient jamais pour préciser aux élèves qu'elle attend des énoncés complets et corrects.

Le deuxième type de contrat est un contrat de répétition ici majoritairement limité à la répétition de mots isolés. Ce contrat est relativement caractéristique de la pratique de PC2 qui alterne répétitions collectives et répétitions individuelles.

Le troisième contrat est un contrat de reproduction dont on trouve la trace dans la phase dédiée à la pratique en binômes. Dans ce contrat, les élèves doivent formuler des énoncés complets et corrects en prenant appui sur des éléments syntaxiques et lexicaux qui sont à leur disposition soit au tableau, soit sur les documents qu'ils utilisent. En effet, comme nous l'avons déjà signalé, les élèves produisent des énoncés qui ne sont que la verbalisation orale d'une question et de réponses modèles. Ainsi, les questions qu'ils sont censés utiliser sont le résultat d'une opération de substitution entre le groupe nominal utilisé dans la question-modèle, « have you got a dog ? », et un de ceux qui désignent les autres objets. Dans ce contrat, l'ostension joue un rôle non négligeable ; elle réduit drastiquement l'autonomie langagière des élèves et a des effets sur la qualité des apprentissages potentiellement réalisables à ce moment du travail.

Pour conclure, force est de constater que la place occupée par le contrat dans la production des connaissances est, ici, très importante. L'analyse de la pratique effective du travail des élèves montre d'ailleurs que l'élève répondeur n'est jamais amené à rétroagir aux énoncés produits par son camarade. Les connaissances étant pré-construites et mises sans détour à la disposition des élèves, ceux-ci les pratiquent sans avoir à produire un réel effort cognitif.

6 - Les situations de communication en binômes : éléments de synthèse

Il ne saurait être question, dans cette partie, de convoquer de nouveau l'ensemble des descriptions empiriques afin d'éviter de trop nombreuses redondances.

6.1- Les situations mises en œuvre

6.1.1 - Le cadre énonciatif et la visée pragmatique

La comparaison entre le cadre énonciatif et la visée pragmatique des quatre situations de « pairwork » nous conduit à les classer en deux catégories.

En effet, les deux situations mises en œuvre dans les classes de CM2 se caractérisent par un cadre énonciatif concrètement défini et une forte visée pragmatique. Les élèves de CM2 peuvent à tout moment valider les énoncés qu'ils produisent par de simples mises en relation entre les éléments de langues qu'ils utilisent et les faits auxquels ils font référence. A l'inverse, dans les classes de sixième, les personnes ou les objets référents sont simplement évoqués. La validité des énoncés produits n'étant pas immédiatement vérifiable, il est plus difficile pour ces élèves de mesurer la pertinence et l'efficacité de leurs énoncés.

Par ailleurs, on observe que, dans les deux classes de sixième, les situations proposées renvoient au vécu personnel des élèves, ce qui soulève plusieurs questions. D'une part, l'hétérogénéité des situations personnelles des élèves peut être à la source de malaises délicats à gérer par le professeur. D'autre part, la prise en compte de l'univers de référence des élèves semble occuper un statut ambigu dans la classe de langue étrangère. En effet, le vécu des élèves est convoqué, dans les classes de sixième observées, par une référence à des personnes ou des objets qui font partie de l'univers personnel des élèves, mais ce vécu ne semble constituer qu'un arrière-fond que les élèves doivent implicitement mettre à distance³⁷⁷. De plus, il semble que les choix effectués par PC1 et PC2 quant aux éléments qui sont censés faire partie de l'univers de référence des élèves entrent peu en résonance avec les intérêts de ces derniers. Ces constats nous conduisent donc à faire l'hypothèse qu'il est sans doute moins délicat et plus fructueux de faire travailler les élèves sur des personnages fictifs. Toutefois, dans la classe de PE2, l'opération de décentration que les élèves doivent effectuer semble être

³⁷⁷ Ce constat confirme un des paradoxes de la classe de langue étrangère mis au jour par Cicurel (1998) citée par Chini : « autre aspect paradoxal d'une classe où l'on vient pour apprendre à converser ou parler, les interactants se voient dispensés du « contrat de vérité » qui régit en principe les échanges sociaux. Il leur faut se conformer à l'objectif didactique mais nul n'est tenu de dire vrai lorsqu'il donne un exemple ou qu'il raconte un fait le concernant. Fiction, invention, vérité se mélangent. On fait *comme si* c'était vrai et, cela, au risque de déroger aux maximes conversationnelles de Grice. » (Chini, 2004, p.52)

peu aisée à réaliser. Elle peut conduire les élèves à faire des choix énonciatifs non conformes aux attentes du professeur (ex : l'utilisation spontanée de la troisième personne du singulier par Albert, cf. p. 454).

Dans les classes de sixième, la visée pragmatique, soit la nature des transactions que le langage permet d'effectuer, est là aussi nettement plus abstraite. Les élèves de sixième doivent recueillir des informations puis les consigner dans des tableaux sous la forme de mots isolés ou de symboles. En revanche, les élèves de CM2 ont un problème concret à résoudre : ils doivent soit composer un portrait à l'identique de celui composé par leur partenaire, soit identifier un personnage choisi par leur partenaire. Les situations de « pairwork » mises en œuvre en CM2 s'apparentent donc à des situations de jeu susceptibles de faire écho à des pratiques sociales vécues par les élèves et, par la même, de faciliter leur investissement dans l'activité.

Cependant, une certaine prudence s'impose car le désir de « gagner » peut l'emporter sur la pratique des savoirs³⁷⁸. Ainsi, lors de l'entretien d'analyses croisées, PC1 commente la situation de « pairwork » mis en œuvre par PE2 en soulignant que, pour elle, le jeu de devinettes est une « vraie situation de communication » qui, de ce fait, incite les élèves à utiliser « tous les moyens » (et donc certains hors du jeu didactique) à leur disposition pour échanger.

« Oui mais le pairwork enfin surtout pour un jeu + c'est une vraie situation de communication tu sais c'est pas le truc have you got a cat etc. là c'est une vraie situation de communication donc dans une vraie situation de communication tu as tous les outils à ta disposition t'as la langue étrangère parce que tu as envie de jouer le jeu tu as un message à faire passer donc euh tu essaies de le faire passer et puis ben tu donnes dans l'approximation pour euh c'est quoi a dress have you euh ça devient have you au lieu de have you got mais c'est évident et puis tu as en plus et ben après tu mélanges les deux langues puisque l'idée c'est de trouver [...] Donc tu utilises tous les moyens à ta disposition tu sais il aurait pu dire have you/ y en a tu les a peut être pas vus mais ça peut être have you euh :: tu montres [...] mais tu vois bien et en particulier à l'école élémentaire le les gestes tu les vois parce que tu dis ah no french bon alors ils respectent mais alors ils sont là (rire) et parce qu'ils veulent tenir la consigne du pas de français mais du coup ils passent par les gestes mais dès qu'on a une situation de communication en classe c'est³⁷⁹ »

Ce risque est, comme nous l'avons vu lors de l'analyse de la pratique effective des élèves de PE2, accru par le fait que l'enjeu ne repose que sur un seul élément à découvrir, le nom d'un personnage. Par conséquent, il semble que les situations de « pairwork » doivent, comme par exemple dans la classe de PE1, mettre en jeu une tâche finalisée comprenant un enjeu et requérant un nombre suffisant de sous-tâches langagières pour exécuter avec succès cette

³⁷⁸ Sur la distinction « actant » - « acteur » introduite par Brousseau, voir la note de bas de page n° 330, p.443.

³⁷⁹ Cf. annexes, entretien d'analyses croisées, TP 518-522, p. 537.

tâche. Ainsi, pour reprendre les termes de Vernant (Vernant, 1997), dans l'enseignement d'une langue étrangère, les enjeux transactionnels doivent certes légitimer un jeu interactionnel mais également nécessiter la production d'un nombre important d'interactions langagières variées.

6.1.2 - Les connaissances nécessitées par le milieu pragmatique

Le tableau ci-dessous permet de comparer les connaissances linguistiques potentiellement mobilisables dans les quatre situations de « pairwork » analysées.

PE1 CM 2	Structures	Is it a ... ? Yes, it is / No, it isn't Has he/she got....? Yes, he/she has / No, he/she hasn't
	Lexique	2 ou 4 noms de personnes: boy, man, girl, woman 4 parties du visage : hair, eyes, nose, mouth 6 couleurs : black, blond, grey, blue, green, brown 2 adjectifs de taille: big, small Total: 14
PE2 CM 2	Structures	Are you? Yes, I am / No, I'm not. Have you got....? Yes, I have - No, I haven't
	Lexique	2 ou 4 noms de personnes: boy, man, girl, woman 7 couleurs : blue/black, grey, green, orange, yellow, white, red 4 adjectifs de taille: tall, small, long, short 4 adjectifs: young, old, fat, thin 8 vêtements : jeans/trousers, dress, cap, jacket, shirt, socks, shoes, T-shirt Total: 25 ou 27
PC1 6 ^e	Structures	Have you got a? Yes, I have - No, I haven't What's her/his name? Her/his name/It's..... How old is she/he ? She/he is.... Does she/he like...? Yes, she/he does / No, she/he doesn't Has she/he got...? Yes, he/she has / No, he/she hasn't How many has she/he got? She/he has got
	Lexique	2 noms de personne: a cousin, a friend 3 mots liés à des loisirs: music, CD's, video games 1 ou 2 chiffres indiquant un âge Total: 7
PC2 6 ^e	Structures	Have you got? Yes, I have - No, I haven't
	Lexique	2 animaux : fish, dog - 1 vêtement: trainers 5 mots liés à des loisirs : tennis racket, roller-skaters, guitar, cassettes, computer. Total: 8

Le premier constat qui peut être fait quand on observe ce tableau, c'est que le nombre d'items lexicaux est nettement plus important en CM2 et qu'il intègre des champs systématiquement travaillés à l'école élémentaire : les couleurs et les chiffres. Toutefois, si l'on ne répertorie que les items lexicaux qui font partie des objectifs d'apprentissage de la séquence, il en ressort que ce nombre reste modeste puisque nous avons, dans un cas, quatre parties du corps et, dans l'autre, huit vêtements. En sixième, c'est dans la classe de PC2 qu'on trouve le nombre le plus important de mots, huit, puisqu'au total, chez PC1, le lexique se

limite à sept items. Il faut, en outre, rappeler ici que la majorité de ces items fait probablement partie du bagage lexical des élèves de PC1 et de PC2 depuis l'école élémentaire. On constate donc que les connaissances visées en sixième sont prioritairement des connaissances de type syntaxique.

D'autre part, en observant le tableau ci-dessus, on remarque que, dans les classes des deux enseignants non formateurs, PE2 et PC2, les structures à mobiliser sont uniquement déclinées aux première et deuxième personnes du singulier. Enfin, on note un emploi privilégié des questions ouvertes, huit sur onze au total, associées à des réponses courtes.

Toutefois, nos analyses épistémiques ont montré que le nombre de connaissances véritablement nécessitées par les documents sur lesquels s'appuient les situations de « pairwork » est extrêmement variable³⁸⁰. Ainsi, dans les classes de PE1 et de PC2, les seuls éléments de langue que les élèves Q doivent utiliser de manière autonome, c'est-à-dire sans pouvoir s'aider d'une trace écrite, se limitent, dans la classe de PE1, à quatre mots, « nose, mouth, big, small » (cf. p. 408), et, dans la classe de PC2, à huit mots, soit quatre noms d'objet en compréhension et quatre en expression (cf. p. 442). D'une manière semblable, dans la classe de PE2, seuls sont nécessités six items lexicaux, soit deux adjectifs de taille « small, tall » et quatre noms de vêtements « cap, jacket, dress, shirt », sur les vingt-cinq potentiellement mobilisables. Toutefois, dans cette classe, on note que la recherche du personnage requiert l'emploi alterné des deux structures concurrentes « are you...? have you got...? ». Enfin, dans le cas de PC1, nous avons montré que la façon dont sont conçus les documents a pour effet de nécessiter l'utilisation successive de l'ensemble des structures mais de limiter la production des items lexicaux à la formulation de deux nombres (celui de l'âge et celui du nombre de CDs ou de jeux vidéos (cf. pp. 477-479).

Cependant, il convient de rappeler que, dans tous les cas, les élèves peuvent fort bien utiliser les éléments syntaxiques de façon très approximative (cf. l'emploi inapproprié du déterminant « a » et l'omission du « got ») sans que cela ne fasse obstacle à la transmission des informations. De la même manière, nos analyses ont montré que les élèves pouvaient réaliser l'activité tout en produisant une langue de faible qualité phonologique. En effet, les items lexicaux ayant en majorité des caractéristiques phonologiques très éloignées, ils sont aisés à contraster et à reconnaître.

Par ailleurs, nous avons également mis en évidence que la façon dont sont conçus les

³⁸⁰ Sont considérées ici les connaissances dont le milieu pragmatique rend l'utilisation nécessaire en faisant abstraction du travail de définition conduit par le professeur avant la réalisation de l'activité en binômes. Cette précision nous semble essentielle, nous y revenons ci-après, car comme nous l'avons montré, la manière dont le professeur effectue la définition de la situation peut avoir pour effet, non seulement, de dévoiler l'ensemble des connaissances, mais surtout, de les mettre à la disposition des élèves sous forme écrite.

documents a des effets très importants sur le degré de sollicitation des compétences de compréhension orale de l'élève R. Ainsi, plus l'élève R est placé en position d'anticiper les questions que son partenaire va lui poser, plus le travail de compréhension est réduit.

L'ensemble de ces constats révèle donc des écarts importants entre les connaissances susceptibles d'être pratiquées et celles dont l'emploi est véritablement contraint par le milieu matériel. Il montre que la conception de situations de « pairwork » est très délicate et fort complexe. Cette conception repose sur des choix très réfléchis qui nécessitent un travail d'analyse *a priori* particulièrement approfondi mais sans doute difficile à réaliser par des professeurs isolés en prise avec les contraintes d'une pratique quotidienne.

6.1.3 - Les potentialités de rétroactions pragmatiques différées

Le recours à des documents que les élèves sont amenés à manipuler ou à annoter permet aux élèves, dans le cas des quatre situations de « pairwork » analysées, de conserver, sous une forme visuelle ou écrite, une mémoire de l'activité. Toutefois, on observe des disparités assez importantes quant à la nature et la quantité de traces que les élèves ont la possibilité de garder. Dans la classe de PE1, les deux élèves effectuent des opérations de pliage qui rendent possibles des comparaisons ultérieures grâce au repérage de quatre éléments visuels facilement identifiables. Dans la classe de PE2, aucune trace n'est prévue au départ, le jeu de devinettes pouvant reposer sur un choix initial non formalisé et sur des propositions orales. Toutefois, la mise en œuvre effective de ce genre de jeu passe souvent par une étape de formalisation du choix initial qui garantit la fiabilité des informations transmises. Ainsi, à la demande de PE2, l'élève R note au verso du document le nom du personnage choisi, l'élève Q se contentant de faire des propositions orales qui sont validées ou invalidées dans l'instant sans qu'aucune trace ne soit requise. A l'inverse, dans la classe de PC1, la façon dont sont conçus les documents montre que rien n'est prévu pour que l'élève R conserve une trace des informations qu'il transmet. Seul l'élève Q consigne par écrit, sous des formes dont certaines sont non précisées, les informations obtenues. Enfin, dans la classe de PC2, chaque élève doit renseigner le document en indiquant ce que lui et son camarade possèdent.

Comme le montre le rappel des procédures mises en place pour permettre aux élèves de conserver une mémoire de l'activité, seuls les élèves de PE1 et de PC2 peuvent prendre appui sur des traces tangibles pour confronter les informations émises aux informations recueillies. Pourtant, de cette mise en confrontation dépend la possibilité pour les élèves de mesurer l'efficacité de leur travail et, par conséquent, de progresser dans leurs apprentissages.

Toutefois, même si les élèves de PE1 et de PC2 peuvent repérer facilement les informations divergentes, il leur est impossible d'en identifier la cause précise. En effet, les facteurs

susceptibles d'être la source de l'échec de la transmission correcte des informations sont multiples. Leur identification passerait donc, comme nous l'avons expliqué précédemment, par la mise en place d'un dispositif spécifique. Sans aller jusque-là, il semble que les élèves pourraient être mis en position de revenir sur leurs actions, de les analyser *a posteriori* et de reconduire la partie non réussie de l'activité. A ce sujet, on note que seule PC1 met en place un temps de bilan, certes collectif et très bref, au cours duquel certains élèves exposent les difficultés qu'ils ont rencontrées. Pourtant, il semble que l'école soit le lieu privilégié où les élèves puissent s'essayer et prendre des risques tout en ayant la possibilité de revisiter par la pensée ou l'action leurs transactions antérieures. Ainsi, lors de l'entretien d'analyses croisées, les professeurs s'accordent, à la suite de PE1, pour dire qu'un des enjeux des situations de « pairwork » réside dans le fait de mettre les élèves en position d'oser utiliser la langue.

« Mais on les laisse se servir des outils qu'ils ont pour communiquer ++ est-ce que quand même c'est pas les habituer [...] mais je me + je me dis est-ce que peut être en : : : + en les laissant s'exprimer en fait ++ plus tôt + en leur donnant cette habitude là + est-ce que / après en ayant les outils + en étant plus assuré + des des des outils plus solides + petit à petit ils vont quand même euh + plus oser on va dire au moins [...] Oser parler + oser s'exprimer en langue étrangère³⁸¹ »

Toutefois, même si l'on peut considérer que les élèves sont, grâce à ces situations, mis en position de s'essayer dans la langue en dehors du contrôle direct du professeur, ils n'ont jamais véritablement l'occasion d'effectuer un retour réflexif sur leur action. Ainsi, l'analyse des pratiques effectives montre que ces situations ne sont pas souvent envisagées comme des supports potentiels à une activité réflexive menée *a posteriori*. Pourtant, ces retours sur l'action pourraient permettre aux élèves de prendre la mesure des conditions nécessaires à l'efficacité de leurs échanges et de réfléchir aux stratégies à mettre en œuvre en situation de communication.

6.2- Le travail des professeurs

6.2.1 - L'organisation de la phase de travail

L'analyse comparative du temps global dédié à la mise en œuvre de chaque situation de « pairwork » met en lumière des écarts très sensibles entre la façon dont se répartit le temps entre le travail collectif consacré à la définition de la situation, la réalisation de l'activité à deux et le travail collectif organisé *a posteriori*.

³⁸¹ Cf. annexes, entretien d'analyses croisées, TP 667-675, p. 543.

	PE1	PE2	PC1	PC2
Début	15:45	27:35	29:20	45:55
Fin	33:50	47:40	52:45	55:40
Durée totale	18:05	20:05	23:25	09:45
Définition	66%	78%	55%	80%
Réalisation	34%	22%	26%	20%
Bilan	0%	0%	20%	0%

L'examen du tableau ci-dessus montre que, dans trois cas sur quatre, les phases de travail consacrées à la mise en œuvre des situations de « pairwork » se déroulent sur un temps relativement important de la séance : 31% dans la classe de PE1, 40% dans celle de PE2 et 43% dans celle de PC1 pour, uniquement, 17% dans celle de PC2. Par ailleurs, on constate également qu'il existe un écart sensible entre le temps consacré à la définition de la situation dans les classes de PE1 et PC1 par rapport à celui utilisé par PE2 et PC2. Ainsi, on note que, dans les classes des deux professeurs non formateurs, le temps collectif est nettement plus important (78 % et 80 %) que dans les deux autres (66 % et 55 %). De plus, on constate que, dans trois cas sur quatre, le temps de travail en binômes est très réduit puisqu'il n'occupe que 20 à 26% du temps global. Enfin, on observe, comme nous l'avons déjà signalé, que seule PC1 organise un temps de bilan.

Toutefois, au-delà de ces premiers constats, la façon dont ces quatre professeurs organisent le travail de définition de la situation mérite d'être examinée attentivement car elle a des conséquences importantes sur le travail produit par les élèves lors de la réalisation de l'activité à deux.

6.2.2 - La définition de la situation

a) La mise en scènes adoptée par les professeurs

L'analyse comparative du travail fourni par les quatre professeurs observés pour définir la situation met en évidence des pratiques très contrastées.

Le tableau ci-dessous permet d'opérer des rapprochements entre le nombre de scènes qui constituent les temps collectifs et la nature du travail produit lors de chaque scène.

	Nombre de scènes	Nature du travail	Temps
PE1	4	Présentation des documents et réactivation des connaissances Première démonstration collective (le professeur et un élève) Deuxième démonstration collective (deux élèves) Troisième démonstration collective (deux élèves)	3 min 20 2 min 40 3 min 55 3 min 05
PE2	6	Introduction de 4 adjectifs de taille Première démonstration collective à partir d'un document sonore Répétition de la question « have you got... ? » Deuxième démonstration collective (le professeur et les élèves) Troisième démonstration collective (un élève et les autres élèves) Passation des consignes	1 min 35 3 min 35 0 min 50 2 min 10 6 min 35 0 min 50
PC1	2	Définition de l'activité et distribution des documents Réactivation des 6 questions	2 min 40 10 min 15
PC2	2	Réactivation du lexique Présentation détaillée des documents	2 min 35 5 min 15

L'étude du tableau ci-dessus révèle d'emblée que le nombre de scènes, qui constituent les temps collectifs de travail qui servent à définir la situation, est plus élevé dans les classes de CM2. De plus, l'étude de la durée de chaque scène montre que, dans ces classes, ces scènes sont généralement assez courtes sauf dans le cas de la troisième démonstration collective organisée par PE2. Ces observations indiquent que les professeurs de CM2 ont recours à des modalités plus variées pour donner à voir aux élèves le travail qu'ils auront à fournir lors de la réalisation de l'activité en binômes. A l'inverse, on constate que, dans les classes de sixième, l'essentiel du travail est centré sur la réactivation des outils linguistiques et, dans le cas de PC2, sur la présentation des documents eux-mêmes. Ainsi, dans ces deux classes, aucune mise en situation n'est organisée, ce qui, comme nous l'avons déjà signalé, a pour effet de rendre relativement opaque la situation d'énonciation dans laquelle les échanges entre les élèves sont censés se dérouler.

Les manières de faire des deux professeurs de sixième, bien que convergentes, reposent sur des postulats contradictoires comme le montrent les échanges qu'elles ont à ce sujet lors des analyses croisées. Ainsi, PC1 considère que la mise en place de situations de « pairwork » est facile à réaliser :

« non non mais attends + ils ont des souvenirs quand même attends le pairwork c'est pas un problème à mettre en place [...] Ben écoute alors moi j'ai jamais eu de problème hein euh là de / non + ils savent qu'on va être deux + oui alors ça dépend des gamins [...] Ah ouais ouais ouais + ah ben écoute moi j'ai jamais eu de souci sur / l'activité en elle-même + après le contenu de l'activité ça devient plus compliqué mais³⁸² »

En revanche, PC2 explique que, pour elle, ce n'est pas aisé, notamment en début d'année :

³⁸² Cf. annexes, entretien d'analyses croisées, TP 716, 720 et 725, p. 545.

« Et ben en début de 6^{ème} euh : : ils comprennent pas ce qu'on + ce qu'on leur demande hein ? [...] En début de 6^{ème} je passe par le français hein + le premier / je commence par l'anglais et si je vois que pour oh ! je dis stop allez hop + on explique en français [...] Y en a qui comprennent tout de suite et : :³⁸³ »

Ces convictions ont des effets sur les choix pédagogiques opérés par ces deux professeurs. De son côté, PC1 consacre très peu de temps à la définition de la situation alors que PC2 présente pendant plus de cinq minutes les deux documents. Cependant, comme nous l'avons déjà expliqué, la présentation des documents se fait au détriment de la présentation de la situation. Quoi qu'il en soit, ces quatre professeurs s'accordent sur le fait que, dans l'enseignement d'une langue étrangère, la définition de la situation représente une étape délicate du travail. Ainsi, les deux professeurs non formateurs expliquent qu'ils ont souvent recours à la langue française pour faire comprendre aux élèves de travail attendu.

« Non mais moi cette année c'est ça j'ai un ou deux groupes y a des enfants c'est et là j'en suis désolé mais le seul moyen qu'ils comprennent ce qu'ils ont à faire c'est que je stoppe avec eux je les prends à deux vous me jouez le jeu en français et ça m'est arrivé plusieurs fois j'ai en tête M. et B. euh ça fonctionne à peu près sur le collectif et encore j'en suis pas sûr mais une fois qu'on les mets en binômes bah refaites-moi le jeu en français parce que sinon + sinon c'est n'importe quoi tout et n'importe quoi et ils ne comprennent pas quoi donc j'en suis là avec des enfants on peut en être là³⁸⁴ »

Par ailleurs, on remarque que la présentation des documents occupe une place différente tant au niveau du temps qui lui est consacré qu'au niveau du moment choisi par les professeurs³⁸⁵ pour effectuer cette présentation. Ainsi, dans la classe des deux professeurs formateurs, on constate que les documents sont introduits dès la première scène. A l'inverse, PC2 choisit de présenter les documents après avoir réactivé le lexique qui, de ce fait, n'est pas travaillé d'emblée dans la perspective d'une utilisation en situation.

Cependant, l'étude des premières scènes organisées par PE1 et PC1 montre qu'elles ont recours à des manières de faire très différentes. Ainsi, PE1 associe d'emblée les documents aux connaissances nécessaires à leur utilisation en faisant décrire les documents par les élèves eux-mêmes alors que PC1 procède à la distribution des documents, sans en faire une présentation précise, pour ensuite centrer le travail sur une partie et une partie seulement des connaissances, les questions, utiles à la réalisation de l'activité.

Enfin, la mise en œuvre de démonstrations collectives constitue l'une des procédures qui caractérisent la pratique des professeurs de CM2. Toutefois, la façon dont sont organisées ces

³⁸³ Cf. annexes, entretien d'analyses croisées, TP 718, 722 et 724, p. 545.

³⁸⁴ Cf. annexes, entretien d'analyses croisées, TP 528, p. 537.

³⁸⁵ Le document utilisé par PE2 ayant servi de support à une activité collective menée juste avant le démarrage de la phase de travail consacrée à la mise en œuvre du « pairwork », celui-ci ne fait donc pas l'objet d'une présentation spécifique lors de la phase retenue pour l'analyse.

démonstrations a également des conséquences importantes sur leur degré d'efficacité postulé. En effet, PE2 ne profite pas des trois démonstrations collectives qu'il organise pour mettre en scène un binôme d'élèves et, ce faisant, pour donner à voir précisément la façon dont les élèves devront ensuite « jouer » à deux. PE2 met les élèves en position d'agir collectivement, soit en interaction avec lui, soit en interaction avec un autre élève, sans avoir précisé aux élèves qu'ils vont devoir ensuite utiliser les mêmes connaissances et les mêmes procédures lors d'un temps de travail à deux. Il ne leur permet donc pas de tirer parti de la situation collective pour comprendre le travail attendu. Par conséquent, ce qui relève semble-t-il d'une évidence pour le professeur est loin de constituer une aide pour les élèves. Ainsi, lors de l'entretien d'analyses croisées - TP 468 à 473 - PE1, PC1 et PE2 interviennent tour à tour pour déclarer :

PE1 « Que c'est pas si évident que ça de :: »

PC1 « Que les gamins comprennent que c'est la même activité qu'ils vont faire à deux »

PE1 « Que c'est l'évidence oui »

PE2 « Oui mais ce qui va de soi pour nous »

De la même manière, PC1 pense que le fait d'avoir interrogé Martin à propos de sa cousine, lors de la séance précédente, en utilisant les mêmes questions que celles nécessaires à la réalisation du « pairwork » a permis aux élèves d'identifier la situation et le travail attendu.

« j'avais fait une démonstration avec Martin avant, non ? [...] la séance précédente je l'avais pas fait + je l'avais pas fait avec Martin ? et on en avait fait un exercice les uns devaient se rappeler mes questions et les autres devaient se rappeler des réponses de Martin [...] On l'avait fait à deux ³⁸⁶»

Toutefois, il semble difficile pour les élèves de tisser des liens entre des activités dont les procédures ne sont pas immédiatement comparables et ce d'autant que leur mise en œuvre respective est éloignée dans le temps.

Enfin, on constate que, à travers les scènes qu'il met en œuvre, PE2 poursuit des objectifs différents. Ainsi, les scènes 1 et 3 sont utilisées par ce professeur pour introduire de nouveaux éléments de langue. Cette manière de faire a pour avantage de montrer aux élèves d'emblée dans quel type de situations ceux-ci peuvent être utilisés. Toutefois, elle met également en évidence le fait que les élèves ont très peu pratiqué ces nouvelles connaissances lorsqu'ils sont mis en position de les utiliser de manière autonome.

b) Les techniques professorales

Au-delà des procédures générales privilégiées par les professeurs pour définir la situation, il est particulièrement intéressant d'examiner attentivement les techniques qu'ils utilisent.

Ainsi, on note dans la pratique de PE1 des manières de faire qui se distinguent nettement de

³⁸⁶ Cf. annexes, entretien d'analyses croisées, TP 706-710, pp. 544-545.

celles utilisées par ses collègues. En effet, ces derniers ont essentiellement recours au langage pour définir les situations proposées aux élèves.

Dans le cas de PE2 et de PC2, les deux professeurs non formateurs, on constate qu'ils multiplient les explications verbales, le premier en anglais, la seconde en français, sans pour autant parvenir à faire comprendre à l'ensemble des élèves toutes les règles de fonctionnement de la situation. De son côté, PC1, considérant que la mise en place de « pairwork » va en quelque sorte de soi, elle procède à la définition de la situation en quelques secondes, omettant, par là même, de préciser explicitement le comportement attendu de l'élève R.

En revanche, grâce aux trois démonstrations collectives qu'elle met en scène et aux nombreuses techniques de monstration qu'elle utilise, PE1 parvient à définir très précisément la situation d'énonciation et les règles de fonctionnement des interactions entre les élèves. Seule la phase de validation est pour ainsi dire tronquée puisque, à la fin de chaque démonstration, ce professeur se contente de comparer très rapidement les deux portraits qui, comme nous l'avons déjà expliqué, ne peuvent être qu'identiques.

Ainsi, les techniques de monstration, dont les démonstrations collectives font partie, constituent un levier important de la mise en activité des élèves. Elles leur permettent de s'appropriier le milieu matériel et d'intégrer les règles d'interaction qu'ils devront suivre. Cependant, en dévoilant les connaissances à utiliser, elles ont pour effet de limiter la pratique autonome des élèves. Ainsi, dans la classe de PE1 et dans celle de PE2, les énoncés produits peuvent être considérés comme des *formes de répétitions différées*, ce qui semble être, pour PE1 et PC1, un des objectifs essentiels des situations de « pairwork ».

PC1 « pour être autonome en production + faut quand avoir automatisé + et pour automatiser faut répéter »

PE1 « Bien sûr »

PC1 « du coup si tu ne trouves pas des : : : : manières différentes de faire répéter + mais moi je pense que l'exer / le pairwork + il faut le prendre comme un exercice de répétition + quelque part + on : : »

PE1 « C'est ça de tout façon³⁸⁷ »

Ce constat est également valide quant à la pratique d'une partie des connaissances par les élèves de PC1, l'ensemble des questions à utiliser faisant l'objet d'une mise au point lors de la deuxième scène. Toutefois, dans cette classe et dans celle de PC2, le recours à la langue écrite a pour effet de limiter encore davantage la pratique d'une partie des connaissances, voire de toutes dans la classe de PC2, puisque la production des connaissances est réduite à l'oralisation de mots ou d'énoncés écrits.

³⁸⁷ Cf. annexes, entretien d'analyses croisées, TP 654-657, p. 543.

Par conséquent, les conditions dans lesquelles les techniques d'ostension orale ou écrite peuvent s'avérer fructueuses méritent d'être analysées avec précision, car elles semblent à la fois nécessaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères avec des élèves quasi-débutants, et d'une maîtrise délicate si le développement d'une pratique autonome est un objectif majeur de l'enseignement. Plus génériquement, la question de la validité didactique des procédures d'ostension, et de l'existence, dans le répertoire transactionnel de la classe, de contrats d'ostension, nous semble importante.

6.2.3 - *Les attentes professorales*

La façon dont les professeurs mènent le travail de définition de la situation permet d'identifier les types de contrats didactiques qui règlent le système d'attentes entre ces professeurs et leurs élèves pendant le temps de travail collectif et également pendant le temps de réalisation de l'activité à deux.

Le tableau ci-dessous permet de présenter les types de contrats didactiques que nous avons identifiés lors de l'analyse de la pratique effective des quatre professeurs observés.

Types de contrats didactiques ³⁸⁸	
PE1	contrat d'observation et d'écoute active contrat de production guidée (en réponse à un geste de pointage ou une amorce langagière) contrat d'utilisation exclusive de la langue étrangère contrat de production d'énoncés complets corrects
PE2	contrat d'observation contrat de répétition contrat de production d'énoncés complets corrects
PC1	contrat de production guidée d'énoncés complets corrects (en réponse à des amorces langagières, des indications ou des explications données par le professeur)
PC2	contrat de production guidée (en réponse à des questions précises) contrat de répétition contrat de reproduction d'énoncés complets corrects

Un examen attentif du tableau ci-dessus met en évidence le fait que la pratique de ces professeurs repose sur des systèmes d'attentes largement convergents. Ainsi, on constate que, quel que soit le professeur observé, le contrat qui règle les interactions langagières et non langagières entre ces professeurs et leurs élèves est majoritairement un contrat qui se fonde sur la production d'énoncés guidés, voire très guidés dans le cas du contrat de répétition. Toutefois, on note que, dans les classes de CM2, une partie des élèves ont un travail d'observation spécifique à fournir, voire même d'écoute dans la classe de PE1, lors de cette phase de travail. Le recours à des démonstrations collectives et l'utilisation de documents

³⁸⁸ L'ensemble des contrats répertoriés dans ce tableau a fait l'objet d'une définition précise dans les chapitres consacrés aux analyses de la pratique de chaque professeur observé.

iconographiques nécessitent effectivement, soit de la part des élèves observateurs, soit de celle des élèves répondeurs qu'ils mobilisent des compétences d'observation afin d'effectuer le travail attendu par ces deux professeurs.

Par ailleurs, on remarque que la production d'énoncés complets et corrects fait partie des attentes épistémiques de l'ensemble de ces professeurs, le contrat de reproduction identifié dans la pratique de PC2 pouvant être spécifié comme un contrat de reproduction d'énoncés complets produits à partir de simples opérations de substitution.

Ainsi, il semble que, le contrat didactique, qui règle le système d'attentes entre ces professeurs et leurs élèves dans les situations de « pairwork » analysées ici, pourrait être spécifié comme un contrat d'*interactions langagières normées*. Il faut entendre par « normées » le fait que le contrat didactique se fonde sur la production d'énoncés qui répondent à des normes d'élaboration syntaxiques. En effet, les attentes de ces professeurs vont bien au-delà d'un « contrat d'échanges et de compréhension réciproque ». Plus précisément, ce contrat didactique pourrait être qualifié de *transactionnel* dans la mesure où ces interactions « normées » sont au service d'une activité *conjointe*. Ainsi, ce contrat peut, semble-t-il, être *in fine* défini comme un *contrat de transactions normées*. L'étude de ces types de contrats, et notamment de la partition topogénétique (entre professeurs et élèves) qu'ils supposent, nous apparaît cruciale.

Enfin, l'étude ces contrats est à mettre en relation avec celle des milieux pragmatique et transactionnel auxquels sont confrontés les élèves afin d'identifier comment se nouent les relations contrat-milieu au sein des situations de communication en binômes.

6.3- Les spécificités du milieu transactionnel

6.3.1 - Les responsabilités dévolues à l'élève R

Dans une situation de « pairwork », l'élève qui détient les informations que son partenaire ne détient pas joue un rôle déterminant. Il peut, selon les cas, être chargé de choisir les informations à transmettre et, surtout, il est mis en position de produire des rétroactions complémentaires à celles produites par le milieu matériel. Ainsi, les deux élèves, l'élève Q (celui qui pose des questions) et l'élève R (celui qui répond), n'occupent pas une position symétrique face au milieu avec lequel ils interagissent. En effet, seul l'élève R connaît la forme précise que le milieu matériel devra revêtir *in fine* pour attester de la réussite de la tâche. C'est lui qui guide, oriente le travail de l'élève Q, même s'il a lui-même de la connaissance à produire : il doit comprendre les informations que son camarade lui demande

et y répondre de manière pertinente. Il est une sorte d'interface inévitable, incontournable. Il assume davantage de responsabilités que son partenaire : s'il répond au hasard, l'élève Q ne pourra pas obtenir les informations qu'il détient. Ainsi, dans une situation de « pairwork », l'élève Q peut produire la connaissance adéquate mais la conformité des informations qu'il recueille dépend de la capacité de son partenaire à traiter les informations qu'il lui demande.

L'étude comparative des quatre situations de « pairwork » analysées montre que, dans les quatre classes, le choix des informations à transmettre est dévolu par le professeur à l'élève R. Ainsi, dans la classe de PE1, c'est l'élève R qui est chargé de composer le portrait à faire recomposer par son partenaire. De la même manière, dans la classe de PE2, c'est l'élève R qui sélectionne le personnage que son partenaire doit deviner et, dans celle de PC1, c'est également lui qui doit choisir une personne de son entourage en référence à laquelle il doit répondre aux questions de son partenaire. Enfin, dans la classe de PC2, c'est également l'élève R à qui revient la responsabilité d'indiquer ce qu'il possède ou non.

A cette occasion, on constate que, dans les classes de CM2, les élèves R sont chargés d'opérer un choix parmi un éventail assez larges de possibilités pré sélectionnées par les professeurs alors que, dans la classe de PC2, le nombre d'informations et, surtout, leur nature sont nettement plus réduits. D'autre part, on observe que, dans les classes de sixième, le professeur n'a aucun moyen de contrôler la validité des informations transmises par l'élève R. Certes, PC2 peut comparer les informations indiquées par l'élève R sur son document à celles recueillies par l'élève Q mais, comme nos analyses l'ont montré, l'élève R a pu renseigner le document de départ au hasard, en fonction de son humeur, sans réellement se référer à son vécu personnel. Quant aux élèves R de la classe de PC1, ils peuvent non seulement répondre au hasard mais, en plus, rien ne permet de confronter *a posteriori* les informations qu'ils ont transmises à celles que leur partenaire a collectées. Par conséquent, il semble que le fait de ne pas disposer de références vérifiables ou de traces pouvant attester de la validité des informations transmises ait pour effet de fragiliser la position occupée par l'élève R.

6.3.2 - Les effets de la composition des binômes sur la production de rétroactions transactionnelles

Concernant les rétroactions susceptibles d'être produites par l'élève R au cours des transactions, nos analyses nous conduisent à mettre en avant que la production de rétroactions transactionnelles par l'élève R dépend de trois facteurs interdépendants :

- la conception de la situation, soit les connaissances qu'elle nécessite, ses règles de fonctionnement et ses enjeux transactionnels,
- la composition des binômes d'élèves,

la dévolution par le professeur d'une partie de ses responsabilités à l'élève R.

L'analyse du travail fourni par huit binômes d'élèves, soit deux par classe observée, met clairement en évidence le fait que les élèves R produisent spontanément peu de rétroactions transactionnelles. Cet état de fait s'explique par un système de raisons qui entretiennent des relations complexes. Il tient, d'une part, au degré de maîtrise que l'élève R possède des connaissances en jeu ainsi qu'au statut qu'il occupe dans la classe et, d'autre part, à la relation qu'il entretient avec les enjeux transactionnels de la situation ainsi qu'avec le contrat didactique.

Le tableau ci-dessous permet de montrer, à partir des résultats obtenus par les élèves à l'évaluation de fin de séquence, la façon dont sont composés les binômes.

	Binôme 1	Résultats	Binôme 2	Résultats
PE1	Bob Lucy	Très bons Juste moyens	Caroline Agatha	Très bons Très bons
PE2	Evelyne Marc	Bons Très bons	François Marie	Insuffisants Faibles
PC1	Martin Charlène	Très bons Bons	Sylvaine Jimmy	Très bons Très faibles
PC2	Eric Maxime	Très bons Très moyens	Michèle Lydia	Bons Bons

Le tableau ci-dessus montre que, parmi les quatorze élèves qui composent binômes observés, onze obtiennent des résultats satisfaisants, voire même très satisfaisant. On peut donc en conclure que ces élèves ont une maîtrise suffisante des connaissances en jeu pour pouvoir produire des rétroactions pertinentes. Pourtant, seuls trois d'entre eux le font spontanément. Ainsi, dans la classe de PE1, Caroline et Agatha, toutes les deux très à l'aise en anglais, interviennent pour exiger la production des éléments syntaxiques par leur partenaire (TP 7 « has she got » - TP 42 « Dis he has »). Ce faisant, elles rendent nécessaire l'utilisation par l'élève Q d'éléments de langue dont l'emploi est non contraint par le milieu pragmatique. A ce titre, elles assument pleinement le rôle transactionnel qui leur revient dans la situation de « pairwork ». Toutefois, comme nous l'avons souligné lors de nos analyses, la production de rétroactions par ces deux élèves reste très instable. De la même manière, dans la classe de PC1, Martin réagit sans y être invité par Charlène à l'emploi inapproprié de la deuxième personne du singulier (TP 11 « what's your/ c'est pas mon nom ++ non c'est pas le nom de ma cousine »). Cependant, ces élèves ayant tous les deux des difficultés à gérer l'ensemble des connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité, ils ne sont en mesure ni l'un ni l'autre de rétroagir aux énoncés produits par leur partenaire.

Quant aux sept autres élèves qui obtiennent de bons résultats, nos analyses ont montré que Bob, Evelyne et Marc sont plus intéressés par les enjeux transactionnels offerts par la

situation que par une pratique adéquate des connaissances. Pour ce qui des élèves de la classe de PC2, soit Eric, Michèle et Lydia, leurs capacités à produire ces rétroactions ne sont pas sollicitées puisque, la production des connaissances étant réduite à l'oralisation de formes écrites, aucun élève de cette classe ne produit d'erreurs significatives. Concernant enfin Sylvaine, on observe que, face à Jimmy, elle est mise dans l'incapacité non seulement de rétroagir puisque Jimmy ne produit aucune connaissance en interaction avec elle mais également de pratiquer elle-même les connaissances en jeu.

Pour ce qui est de François et de Marie qui obtiennent tous les deux des résultats insuffisants, notre étude a mis en évidence que l'introduction tardive des nouvelles connaissances³⁸⁹ et le déficit constaté de règles de fonctionnement claires les rendent incapables d'évoluer efficacement dans la situation.

Quoi qu'il en soit, il nous semble que la volonté de l'élève R de prendre en charge les rétroactions transactionnelles dépend étroitement, d'une part, de la façon dont il est capable d'interpréter les attentes du professeur et, d'autre part, de la dévolution par le professeur d'une partie de ses responsabilités. Dans les situations de « pairwork » analysées, on constate que les professeurs ne dévolent explicitement aucune responsabilité spécifique aux élèves R. Par conséquent, la production de rétroactions par Caroline, Agatha et Martin repose sur leur capacité à induire les attentes du professeur et leur désir de s'y conformer. Elles sont la trace de repositionnements, effectués à l'initiative de ces élèves, qui peuvent, à la suite de Moore et Simon (2002), être qualifiés de prises de pouvoir interactif par lesquelles ces élèves font des incursions dans le territoire des professeurs. En effet, au moment où les élèves R produisent une rétroaction, ils occupent une position haute de l'espace topogénétique.

Enfin, bien que la production de rétroactions soit très limitée, l'observation de la façon dont les élèves les plus à l'aise interagissent montre que le fait d'être mis en position de devoir produire une action conjointe les amène malgré tout à collaborer. Ainsi, on remarque que de nombreuses interactions, qui mêlent souvent anglais et français, sont mis au service d'une co-construction des apprentissages. En effet, il semble que les aides ponctuelles apportés à la demande par certains élèves permettent à leur partenaire de pratiquer plus efficacement les connaissances même si certaines erreurs perdurent.

6.3.3 - Les connaissances nécessitées par le milieu transactionnel

Dans la partie de cette synthèse dédiée à l'analyse des connaissances nécessitées par le milieu pragmatique, nous avons mis en évidence le fait que les milieux agencés par les professeurs

³⁸⁹ La structure clé « have you got..... ? » associée aux deux réponses courtes, « yes, I have / No, I haven't » n'a été introduite que lors de la deuxième scène qui compose la phase de travail, soit juste avant la réalisation de l'activité à deux (cf. analyse de la pratique de PE2, p.445)

observés étaient insuffisamment prégnants et adéquats pour amener les élèves à pratiquer l'ensemble des connaissances en jeu. De la même manière, nous avons montré que la production de rétroactions par l'élève qui interagit avec son partenaire était également très limitée et instable. Pourtant, l'étude du travail produit lors de la réalisation de l'activité à deux permet d'observer que certains élèves, sous certaines conditions, pratiquent malgré tout la majorité des connaissances visées.

Il semble donc que les élèves, placés en situation d'interaction, importent de leurs pratiques langagières vécues en dehors de la classe des conventions qui régulent leurs échanges langagiers et les amènent à utiliser spontanément certains éléments syntaxiques. Toutefois, nos analyses montrent que les élèves n'emploient pas, de façon appropriée, certains éléments de langue comme, par exemple, le déterminant « a » et le verbe « got » dans l'expression « have got ». Pour autant, les erreurs qu'ils produisent ne font pas obstacle à la transmission des informations. Ainsi, il semble que le fait de faire travailler les élèves dans un milieu transactionnel soit propice au repérage et au dépassement des erreurs susceptibles de créer des phénomènes d'incompréhension. De plus, ce milieu transactionnel semble pertinent, car il fournit aux élèves un milieu relativement proche de ceux auxquels ils seront confrontés hors de la classe.

6.4- Les poids respectifs du milieu et du contrat

Nos analyses attestent des rôles joués conjointement par le milieu et le contrat dans la pratique et la construction des connaissances par les élèves. Elles montrent que les documents utilisés et la finalité transactionnelle de l'activité ont apparemment des effets sur le volume de langage produit par les élèves et sur leur pratique d'une partie des connaissances. Cependant, la mobilisation des savoirs syntaxiques dépend en grande partie de la façon dont les élèves investissent la dimension contractuelle des actes de langage qu'ils produisent. Ainsi, le contrat de communication, dont fait partie le contrat didactique, semble jouer ici un rôle prépondérant.

Le poids du contrat didactique sur la production des connaissances dépend de la capacité des élèves à interpréter les attentes du professeur. Cette interprétation repose ici sur la fréquentation régulière des activités de « pairwork » et sur les exigences du professeur telles que les élèves ont pu les déduire du travail mené lors de la phase collective. Ainsi, pour utiliser l'ensemble des connaissances visées par le professeur, il est nécessaire que les élèves intègrent certaines des connaissances dans les règles définitives du jeu. La production d'énoncés complets par les élèves nous semble donc être le résultat des poids respectifs du

contrat didactique et des pratiques langagières vécues en dehors de l'école. Ainsi, les formes linguistiques produites par certains élèves attestent du fait que le contrat didactique en langue étrangère semble fabriquer une situation d'énonciation particulière, très ritualisée, au sein de laquelle les énoncés doivent, par exemple, être systématiquement complets. Si l'on considère la dialectique milieu – contrat, on peut donc affirmer que la production des savoirs syntaxiques dépend à la fois de la capacité des élèves à produire des déductions *adéquates au milieu* et de leur volonté ou désir de jouer le « jeu » didactique. Par conséquent, dans la perspective de la caractérisation du travail didactique sous la description d'une activité conjointe, on observe que ce sont à la fois les élèves et le professeur qui sont pris, chacun d'une manière différente, dans la dialectique contrat-milieu.

Pour conclure, il semble que la conception de documents qui produiront les rétroactions adéquates, c'est-à-dire susceptibles de contraindre les élèves à construire la connaissance visée, repose sur deux contraintes : un corpus langagier suffisamment important pour que les éléments de langue puissent être contrastés, une analyse *a priori* fine afin de s'assurer que les documents fourniront bien les rétroactions pragmatiques immédiates attendues. Par ailleurs, la manière dont les élèves devront valider leurs échanges *a posteriori* doit faire l'objet d'une attention particulière. De la possibilité de tirer parti des rétroactions pragmatiques différées dépend le développement des capacités des élèves à analyser rétrospectivement leur action. Par conséquent, se pose la question cruciale des moyens à fournir aux élèves pour qu'ils puissent conserver la mémoire de leurs manières de faire afin de pouvoir contrôler leur action. Cette question renvoie au problème plus général de l'analyse de l'action et de la façon « dont s'articulent nos manières de dire et nos formes d'agir » (Vernant, 1997).

Par ailleurs, notre analyse a permis de montrer que l'on ne peut pas « gagner » (i.e. réussir la tâche) sans produire de connaissances, mais que la production des connaissances attendues ne garantit pas de « gagner ». Tout dépend de la capacité de l'élève R chargé d'orienter l'action de son partenaire à traiter efficacement l'information. Ce constat nous amène donc à produire une question qui paraît centrale pour l'enseignement des langues étrangères : comment faire en sorte que l'élève qui « fait partie du milieu » produise les rétroactions adéquates ? La réponse à cette question constitue un enjeu important mais extrêmement complexe. D'autres questions, dont la liste fournie ici n'est pas exhaustive, en découlent : comment s'assurer que les élèves entrent bien dans le jeu didactique ? Comment vérifier leur niveau d'interprétation des enjeux de la situation ? A quel moment de la chronogénèse une activité de « pairwork » peut-elle être efficace ? Quel principe adopter pour constituer les binômes d'élèves ?

Pour notre part, il nous semble que ces questions pourraient constituer des topiques, au sens de Veyne (1971), utiles à la construction d'ingénieries didactiques qui se donneraient comme projet d'élaborer des situations de communication susceptibles à la fois de tenir compte des contraintes effectives du réel et de produire des apprentissages effectifs.

PARTIE IV : LES ELEMENTS DE SYNTHESE

Chapitre 1 : L'analyse comparative de l'action conjointe des quatre professeurs observés et de leurs élèves

Les remarques qui nourrissent cette synthèse reprennent de manière synthétique les constats mis en évidence lors des analyses empiriques. Elles sont donc fondées sur des observations précises de la pratique des professeurs et des élèves étudiés même si la nécessité de concision requise à ce moment du travail peut parfois leur conférer un caractère allusif. Aux constats mis au jour lors des analyses empiriques viennent également s'ajouter les observations issues de l'étude des synopsis larges des quatre séquences étudiées afin de rendre compte le plus fidèlement possible de la pratique de chaque professeur.

Les quatre sous chapitres suivants, consacrés respectivement à l'action conjointe des quatre professeurs observés et de leurs élèves, sont organisés selon le même schéma de présentation. Cette dernière est structurée autour de cinq lignes de force qui permettent de caractériser la manière de faire de chaque professeur. Sont donc décrits successivement :

- les situations mises en œuvre par chaque professeur
- l'installation et le contrôle des conditions d'apprentissage
- le travail sur les enjeux d'apprentissage
- les formes de contrats didactiques qui règlent le système général d'attentes dans chaque classe
- les places respectives occupées par le professeur et les élèves lors du travail sur les connaissances
- les rôles joués par le contrat et le milieu dans la production des connaissances

1 - Les caractéristiques de l'action conjointe de chaque professeur et de ses élèves

1.1- Les caractéristiques de l'action conjointe de PE1 et de ses élèves

1.1.1 - Les situations mises en œuvre

Les analyses que nous avons effectuées nous ont permis de constater que les situations mises en œuvre par PE1 présentent quatre caractéristiques majeures.

Des cadres situationnels clairement définis

PE1 accorde toujours beaucoup d'attention à la façon de définir les cadres situationnels dans lesquels elle place les élèves pour apprendre. Pour ce faire, elle prend appui sur une variété importante d'outils sémiotiques - documents iconographiques, gestes - qui fournissent aux élèves un faisceau d'indices leur permettant d'identifier facilement les éléments constitutifs de la situation. Les outils sémiotiques qu'elle utilise ont pour caractéristique d'être à la fois concrets, familiers et univoques. PE1 s'appuie régulièrement sur les élèves présents dans la classe pour illustrer une situation, voire sur sa propre personne (cf. les phases d'introduction des nouveaux éléments de langue). Elle a recours à une multitude de documents qui se présentent sous des formes variées - dessins, flashcards, bandes de papier, étiquettes, etc. - et dont la taille est toujours suffisante pour que les élèves n'aient aucune difficulté à les percevoir. Elle met à la disposition des élèves eux-mêmes un grand nombre de d'outils concrets auxquels ils peuvent se référer pour produire leurs énoncés.

Toutefois, afin de ne pas court-circuiter l'apprentissage, elle sait, notamment lors des activités de compréhension de l'oral, opérer une sélection stricte parmi les informations susceptibles d'être mises à la disposition des élèves et ne retenir que celles qui sont indispensables à la compréhension de la situation et à la mise en activité des élèves. Ainsi, lors de l'étude de l'histoire « Billy and the Monster », elle choisit de ne pas avoir recours aux flashcards dont le contenu aurait pour conséquence de rendre caduque la compréhension de certains éléments (cf. la description physique du monstre), ce qui, de surcroît, correspondent aux connaissances en jeu.

*De nombreuses situations analogues*³⁹⁰

Par ailleurs, ce qui frappe lorsque que l'on observe la pratique de PE1 c'est que, dans chaque séance, elle met les élèves dans un nombre important de situations « différentes ». Ainsi, au début de la séquence, les séances sont généralement constituées de sept à huit activités distinctes. Toutefois, quand on examine précisément les activités mises en œuvre sur l'ensemble de la séquence, on remarque qu'un certain nombre d'entre elles se font écho. Par exemple, lors de l'analyse de la manière dont PE1 met en œuvre une situation de « pairwork », nous avons observé que la situation de « pairwork » utilisée lors de la séance 4 est très semblable à celle de la séance précédente. Il s'agit dans les deux cas de recomposer un visage composé par son partenaire. Cependant, malgré de nombreuses similitudes, on note que, par exemple, dans le premier cas, les élèves doivent obtenir les informations nécessaires à la réalisation de la tâche en utilisant la deuxième personne du singulier pour poser des questions à leurs partenaires « have you got ...? » alors que, dans le deuxième cas, ils doivent employer la troisième personne du singulier « has she/he got ...? ». Dans ces cas, comme dans beaucoup d'autres lors de la séquence, les élèves doivent donc résoudre un problème en mettant en œuvre des actions analogues, les conditions dans lesquelles ils sont placés étant à la fois différentes et semblables. Ils ne peuvent pas se contenter de reproduire à l'identique un modèle présent mais sont amenés grâce à un travail de comparaison rendu possible par les similitudes fortes qui relient certaines situations à transposer sur le problème à résoudre dans une situation donnée des éléments d'une solution antérieure tout en effectuant des modifications liées, dans le cas des « pairwok », à leur position d'énonciateur. De plus, le fait de placer les élèves dans des situations suffisamment proches les unes des autres facilite, pour le professeur, les procédures de définition de la situation et, pour les élèves, celles d'identification de cette même situation. Par ailleurs, l'introduction de légères variantes rend ces dernières particulièrement saillantes ; cela permet aux élèves de centrer leur attention plus fortement sur les variations de la situation et, pour reprendre encore une fois l'exemple ci-dessus, de construire, dans ce cas, une relation entre leur position d'énonciateur et les formes linguistiques adaptées à cette position.

³⁹⁰ Comme nous l'avons expliqué dans la partie qui clôt de manière synthétique les analyses consacrées à la façon dont les professeurs introduisent les nouveaux éléments de langue (cf. pp.233-251), nous empruntons ce terme à Bange (2005) qui oppose « analogie » et « répétition ».

Des pratiques discursives variées

Que ce soit en situation de compréhension comme en situation de production, les situations mises en œuvre par PE1 se distinguent par le fait qu'elles offrent un large éventail de pratiques discursives.

Comme nous l'avons montré lors de l'analyse de la pratique de PE1 en relation avec l'étude d'un document sonore, l'ensemble des documents étudiés dans la classe de PE1 couvre un éventail de situations d'énonciation assez large. En effet, les documents sonores étudiés, fort nombreux dans cette classe, confrontent les élèves à des niveaux situationnel et discursif³⁹¹ variés. Ainsi, au niveau situationnel, les documents mettent en scène une diversité de locuteurs, souvent seuls, qui permet cependant d'exposer les élèves à des accents différents. D'autre part, du fait de la nature des documents choisis - chant scandé, dialogue réduit à deux interventions, courte description ou histoire contée par un narrateur - les locuteurs ont recours à divers procédés discursifs, diverses manières de dire.

En situation de production, les élèves sont constamment placés dans des situations d'interaction qui exploitent de façon optimum les réseaux de communication susceptibles d'être utilisés en classe. La variété des situations mises en œuvre met les élèves en position de s'adresser au professeur, à l'ensemble du groupe ou encore à un camarade ou un groupe de camarades³⁹², soit dans la confidentialité d'un travail à deux ou à plusieurs soit lors d'une mise en scène face au groupe classe. Au sujet des mises en scène auxquelles PE1 a très fréquemment recours pour faire avancer le travail, il convient de noter ici qu'elles illustrent de façon remarquable la notion de « trilogie » retravaillée par Schubauer-Leoni (2003) à la suite, entre autres, des travaux de Kerbrat-Orecchioni et de Plantin (1995).

« Bien que, dans les pratiques courantes d'enseignement on puisse avoir l'impression d'être constamment en position de polylogue chaque fois que l'enseignant se trouve face à sa classe, de fait, la sollicitation constante (individuation didactique) de tel élève à tel moment de la leçon fait en sorte que le professeur peut être amené à gérer des moments d'« apartés publics » avec un élève tout en donnant des signes à la classe de l'importance que relève cet échange pour l'avancement du travail collectif. Nous appellerons ainsi ces moments des trilogues qui distinguent deux types d'échanges : l'échange *un-un* entre le professeur et un élève (qui s'auto-sélectionne ou qui est sélectionné par le professeur) et l'échange *un-plusieurs* entre un élève (érigé pour l'occasion en locuteur de plein droit) et le reste de la classe ou entre le professeur et le reste de la classe à partir de ce que tel élève (légitime) vient de produire publiquement. » (Schubauer-Leoni, 2003, p. 8)

³⁹¹ Nous empruntons cette distinction à Charaudeau qui « propose un modèle d'analyse du discours à trois niveaux dont chacun correspond à un type de compétence : un niveau (ou compétence) situationnel, un niveau (ou compétence) discursif et un niveau (ou compétence) sémiolinguistique (ou textuel). (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 536)

³⁹² Il faut noter que, d'une manière semblable, PE1 interagit, elle aussi, d'une façon très diversifiée avec les élèves qui composent son groupe classe.

Un nombre important de « situations d'action³⁹³ » et quelques activités réflexives³⁹⁴ centrées sur le fonctionnement de la langue

Les situations mises en œuvre par PE1 se caractérisent par le fait que ce sont principalement des « situations d'action » qui mettent les élèves en position de produire des actions langagières régulièrement accompagnées d'actions non langagières : ils exécutent des gestes, manipulent des objets. De plus, on observe dans la majorité des situations mises en place par PE1 une forte dimension pragmatique, le terme « pragmatique » étant pris ici au sens restreint du mot, c'est-à-dire au sens où ces situations sont souvent assorties de tâches concrètes qui finalisent les actions langagières. Toutefois, comme nous l'avons montré lors de l'analyse de la situation de « pairwork » à laquelle PE1 a recours, les possibilités contenues en puissance dans la situation pour permettre aux élèves de revenir sur leur action ne sont pas du tout exploitées. De la même manière, malgré ce que PE1 déclare lors des analyses croisées quand elle souligne qu'une partie du travail de compréhension de l'oral doit être dédiée au développement de compétences transversales³⁹⁵, on remarque qu'elle ne prend jamais le temps de faire réfléchir les élèves aux procédures qu'ils utilisent que ce soit, comme dans cet exemple, lorsqu'ils sont en situation de compréhension ou lorsqu'ils sont en situation de production ou de communication. Ainsi, dans le travail de PE1, la dimension réflexive est centrée exclusivement sur le fonctionnement de la langue. Seuls sont mis en place quelque temps d'observation du fonctionnement du système linguistique qui se situent tous, sans exception, au début ou à la fin d'une séance sur des temps bien spécifiques, majoritairement placés avant le « good morning » ou le « goodbye English » qui bornent le temps de la séance qui se déroule exclusivement en langue étrangère. Ce constat nous conduit d'ailleurs à penser que le peu de place occupée par la dimension réflexive dans la pratique de PE1 s'explique, en partie, par deux raisons complémentaires. A notre sens, il tient, dans le cas de la réflexion sur le fonctionnement linguistique, à la place réduite qu'occupe la langue écrite dans sa pratique et, dans le cas de la réflexion sur les procédures et les stratégies sous-jacentes au processus de communication, à la priorité absolue qui est donnée à l'utilisation de la langue étrangère.

³⁹³ En utilisant cette expression, nous nous référons à la distinction opérée par Brousseau entre « situation d'action », « situation de formulation » et « situation de preuve ».

³⁹⁴ Nous prenons ici la notion de réflexivité telle que la définit Rabatel (2005, p. 6), à la suite des travaux de Bucheton et Chabanne, soit comme mise à distance de « l'expérience, comme construction de l'espace intersubjectif, comme travail avec / contre les discours disponibles, comme intensification de la dynamique cognitive dans les interactions, comme construction identitaire, comme construction du sens de la tâche et du rapport à l'école, sans oublier la dimension métalangagière ».

³⁹⁵ Cf. les propos cités par PE1 dans la partie de ce travail consacrée à la reprise synthétique des analyses dédiées à la façon dont les professeurs organisent l'étude de documents sonores, p. 390

1.1.2 - *L'installation et le contrôle des conditions d'apprentissage*

Parmi les techniques que PE1 utilise nous en dénombrons quatre qui nous paraissent particulièrement révélatrices des manières de faire de ce professeur.

Des techniques ostensives remarquables

Comme nous l'avons signalé à de très nombreuses reprises lors des analyses empiriques, PE1 a recours à une multitude de techniques ostensives pour installer des conditions propices à l'apprentissage et mettre en évidence les connaissances visées. Parmi celles-ci, nous retenons plus particulièrement les gestes qu'elle produit, les exemples auxquels elle a recours et, enfin, les démonstrations collectives qu'elle met en place.

L'observation de la pratique de PE1 montre qu'elle utilise une gestuelle d'une précision et d'une constance sans faille³⁹⁶ : le même geste accompagne systématiquement la même consigne où, lorsqu'il est produit seul, véhicule toujours la même signification. De plus, en complément de cette gestuelle, PE1 convoque diverses ressources paralinguistiques - regards, mimiques, déplacements - qui, toutes, fournissent d'importantes aides visuelles au travail que les élèves ont à effectuer exclusivement dans la langue étrangère. L'utilisation systématique d'exemples représente également une des facettes particulières de la pratique de ce professeur. Ainsi, les élèves ne sont jamais mis au travail individuellement, à deux ou en groupes avant que la tâche à réaliser n'ait été exemplifiée non seulement une mais plusieurs fois. Enfin, comme nous l'avons déjà rappelé ci-dessus, la mise en place de démonstrations collectives avant tout travail en binômes constitue sans conteste l'une des particularités essentielles du travail de PE1.

Une panoplie de gestes multifonctionnels

Parmi les gestes qui constituent la panoplie de PE1, les *gestes de pointage* sont sans conteste les plus nombreux. Ces gestes servent notamment à mettre en relief de manière très précise les connaissances visées. Ainsi, PE1 se contente rarement d'exhiber un document iconographique ; elle le passe généralement en revue et en pointe chaque élément constitutif afin de s'assurer qu'aucun détail n'échappera aux élèves. De plus, une fois les documents affichés au tableau, elle continue à les désigner régulièrement pour mettre le plus souvent possible les énoncés produits en relation avec le ou les documents qui en illustre(nt) la signification. PE1 se sert également de *gestes de pointage* pour faire produire les élèves sans donner à entendre les

³⁹⁶ Cet aspect de la pratique de PE1 illustre parfaitement une des caractéristiques du travail avec des élèves débutants, comme d'ailleurs l'utilisation de nombreux documents iconographiques.

éléments de langue qu'elle leur souhaite voir utiliser. Dans ces moments, ces gestes sont donc mis au service d'une production plus personnelle des élèves. Toutefois, il faut noter que bien que ces gestes soient d'une efficacité remarquable - ils produisent apparemment les effets attendus par le professeur - ils tendent, notamment lorsqu'ils sont utilisés de manière très systématique, à teinter la pratique de ce professeur et de ses élèves d'une coloration fortement behavioriste.

Par ailleurs, PE1 utilise également un certain nombre d'autres gestes - claquements de doigts, gestes des avant-bras, figures dessinées dans l'air - pour indiquer aux élèves que leurs énoncés ne sont pas conformes à ses attentes.

Des techniques énonciatives maîtrisées

Parmi les techniques énonciatives que nous avons recensées lors des analyses empiriques, trois nous semblent suffisamment typiques de la pratique de PE1 pour être reprises ici.

Comme nous l'avons signalé les précédemment, PE1 joue avec les différents registres de sa voix pour attirer et retenir l'attention des élèves. Elle passe de chuchotements à des reprises d'énoncés qui vont crescendo. Ce faisant, elle introduit des ruptures dans un flux langagier qui, lorsqu'il est relativement long et abstrait, pourrait générer des phénomènes d'inattention notamment chez des élèves quasi-débutants dans la langue étrangère.

D'une manière semblable à la façon dont elle utilise la gestuelle, PE1 emploie des consignes courtes et strictement identiques d'une activité à l'autre, ce qui en facilite grandement la compréhension.

Lors des temps de définition et de dévolution des situations qu'elle met en œuvre, on remarque que PE1 produit un volume de langue très important qui peut paraître parfois même excessif. Cependant, cette manière de faire est délibérée : elle répond à la volonté de PE1 d'exposer les élèves le plus possible aux éléments de langue afin que, une fois mis en situation de production, l'ensemble des élèves puissent remobiliser ces éléments sans avoir un effort cognitif trop important à fournir. Toutefois, par son souci de mettre le maximum d'élèves en situation de réussite, PE1 limite parfois la production des élèves à des énoncés qui ne sont plus alors que des reprises à l'identique d'énoncés récemment entendus³⁹⁷.

³⁹⁷ Il semble donc que la volonté de faire réussir l'ensemble des élèves a parfois pour conséquence d'être improductive en matière d'apprentissage ou, pour être plus précise, d'un certain type d'apprentissage. Cela nous renvoie une fois encore à la différence qu'il est nécessaire de faire entre « s'exercer » et « s'essayer pour apprendre », soit pour être capable de produire les conduites adéquates tout d'abord en dehors du guidage du professeur, puis, ultimement, en dehors de l'école. Cela pose également deux autres questions : 1- celle du délicat équilibre entre quantité et nature de l'input et nature de l'output (cf. l'exigence de respect des formes

Des procédures rigoureusement identiques

Un des aspects marquants de la pratique de PE1 réside dans la rigueur avec laquelle elle gère les différentes étapes du travail. Ainsi, comme nous l'avons fait remarquer lors de l'analyse de la phase d'introduction des items lexicaux, PE1 structure d'une manière strictement identique le travail sur chaque doublette de mots nouveaux (cf. p.101). Chaque nouvelle introduction correspond à chaque fois à quatre étapes bien distinctes du travail fourni conjointement par le professeur et les élèves.

Dans un registre différent, on observe que PE1 organise la diffusion du document sonore en opérant des pauses dans chaque paragraphe exactement au même endroit. Ces manières de faire ont pour conséquence de rendre très facilement repérables les moments de transition ; elles constituent des repères forts pour les élèves qui, de ce fait, n'ont apparemment aucune difficulté à enchaîner les phases de travail en suivant le rythme imposé par le professeur.

De la même façon, on note que les élèves observateurs assistent très attentivement aux démonstrations collectives alors qu'ils ne sont pas directement sollicités par le professeur. Toutefois, comme l'explique PE1, l'attention qu'ils portent à ces démonstrations s'explique par leur connaissance des manières de faire de PE1: ils savent que, après cette phase d'observation, il leur faudra reproduire la même scène, « jouer au même jeu ».

Enfin, cette rigueur se retrouve également dans la façon dont PE1 structure plus généralement le travail, ses séances étant généralement organisées selon un schéma identique.

1.1.3 - Le travail sur les enjeux d'apprentissage

a) Le travail sur les connaissances

Dans la classe de PE1, le travail sur les connaissances présente trois caractéristiques essentielles.

conventionnelles de la langue) 2- celle du temps qui peut elle aussi se décliner à deux niveaux :

- a) quel temps ménager entre input et output ? Si les deux se suivent, notamment lorsque l'input est très ciblé et limité, on reste dans la reprise à l'identique,
- b) la question du temps de l'apprentissage et donc d'une certaine maturation. Comme nous l'avons déjà signalé à propos de la pratique de PC2 car c'est sans doute dans cette classe que c'est le plus visible, il existe une pression temporelle très forte dans les classes qui a pour effet de « confondre » temps d'enseignement et temps d'apprentissage, cette « quasi fusion » des deux s'expliquant par ailleurs par les pratiques habituelles d'évaluation. En exagérant, on pourrait dire qu'à peine une nouvelle connaissance est-elle introduite qu'elle est déjà évaluée. Tant qu'on reste dans l'exercice cela peut sans doute encore fonctionner mais il semble que cela n'arme pas les élèves pour affronter des situations plus complexes.

Une démarche très progressive

PE1 s'attache à enrichir très progressivement les connaissances de ses élèves. Ainsi, de nombreuses facettes de sa pratique portent la marque d'une *progressivité délibérée*. Comme nous l'avons déjà expliqué, toute nouvelle connaissance est travaillée au moins sur deux séquences successives : une séquence d'introduction et de première appropriation puis une séquence de fixation au cours de laquelle cette connaissance est diversifiée et placée dans un environnement linguistique de plus en plus varié. Par ailleurs, on note que, pour introduire les nouveaux éléments de langue, PE1 dissocie systématiquement l'introduction des items lexicaux de celle des éléments syntaxiques. De plus, lorsqu'elle introduit de nouveaux éléments de langue, elle prend soin de passer progressivement d'une illustration concrète à une illustration de plus en plus abstraite de la signification de ces éléments. Dans un domaine différent, on observe que PE1 répartit l'étude du document sonore, qui est de loin le plus complexe parmi ceux qu'elle utilise, sur deux séances. Enfin, ses exigences en matière de production varient en fonction des activités et du moment où elles sont mises en œuvre. Ainsi, elle amène graduellement ses élèves à produire des énoncés de plus en plus longs. Enfin, on remarque qu'elle fait régulièrement appel à la mémoire didactique de ses élèves puisque ceux-ci sont régulièrement mis en position de réactiver des connaissances plus anciennes avant de devoir utiliser les nouvelles connaissances.

Une variété importante de connaissances anciennes

L'analyse de l'ensemble des connaissances qui sont mobilisées au cours de la séquence observée a montré que PE1 place ses élèves dans un environnement linguistique très riche. Ainsi, on note que de nombreuses anciennes connaissances sont réactivées tout au long de la séquence. De plus, des quatre professeurs étudiés, PE1 est le seul à commencer sa séquence par une activité qui met en jeu un champ lexical totalement différent de celui qui est travaillé dans le reste de la séquence. La première séance débute effectivement, après le rituel d'accueil, par deux activités qui servent à PE1 à réactiver l'expression verbale « have got » aux première et deuxième personnes du singulier ainsi que l'interrogatif « how many » et la question « what colour is it ? » en lien avec le lexique des fruits et des légumes. L'introduction de ce champ lexical, qui ne sera plus jamais utilisé dans la suite du travail, a pour effet de diversifier de façon notable les contenus linguistiques abordés dans la séquence. De plus, en faisant ce choix, PE1 commence à faire travailler les élèves dans un environnement linguistique familier, ce qui facilite le démarrage du travail et permet aux élèves de mettre en relation ce qu'ils ont appris antérieurement avec les nouvelles connaissances en jeu dans la

séquence.

Des temps bien spécifiques centrés sur les nouvelles connaissances

L'observation de la façon dont PE1 organise le travail sur les contenus mobilisés au cours de la séquence révèle une manière de faire tout à fait particulière. Ainsi, PE1 alterne des temps mettant en jeu un large éventail de connaissances avec des temps dédiés exclusivement aux nouvelles connaissances. Au cours de ces derniers, le nombre d'occurrences des nouveaux éléments de langue est considérable au point de paraître excessif³⁹⁸. Le milieu cognitif est alors en effet très circonscrit, voire sans doute trop limité dans le cas du travail sur les deux pronoms « he / she » qui n'intègre par le pronom « it ». Toutefois, cette manière de faire, qui rend les nouvelles connaissances très saillantes, permet de canaliser l'attention des élèves ; elle illustre parfaitement la notion d' « *input enhancement* » dont l'importance est rappelée par Griggs à la suite des travaux de Sharwood Smith auquel il emprunte cette expression.

« Affirmant le rôle prépondérant de la prise de note consciente en tant que médiateur entre l'input et les systèmes de mémorisation, Schmidt (1990) énumère six facteurs qui la favorisent. Les trois premiers sont d'ordre *bottom-up* et concernent les conditions externes permettant à une forme de devenir l'objet de l'attention de l'apprenant : la fréquence de la forme, sa saillance perceptive et la façon dont elle est présentée dans l'enseignement. [...] Quant à l'enseignement, son effet ne résiderait pas nécessairement, selon Schmidt, dans la clarté ou l'explication qu'il fournit mais plutôt dans sa manière de canaliser l'attention et d'apporter à la conscience les données que l'apprenant n'aurait pas remarquées dans d'autres circonstances. Pour tirer le meilleur profit de ces conditions externes, Sharwood Smith (1993) souligne l'importance de l'« *input enhancement* » (mise en valeur de l'input), c'est-à-dire toute manipulation de l'input pour diriger l'attention de l'apprenant sur des aspects de la langue cible. » (Griggs, 2006, p. 52)

b) *Le travail sur les compétences*

Des activités de compréhension de l'oral en nombre conséquent mais des exigences qui restent en deçà des capacités des élèves

Les activités d'écoute font partie sans conteste des activités les plus fréquemment mises en œuvre par PE1. Ainsi, comme nous l'avons signalé lors de la présentation générale des séquences, les situations de compréhension de l'oral qui prennent appui soit sur un document sonore soit sur la langue produite par le professeur représentent 31% sur les 65% de temps dédiés au travail sur les compétences orales sur l'ensemble des activités mises en place dans la séquence observée (cf. p.79). Compte tenu du fait que ne sont prises en considération dans ces

³⁹⁸ Lors des analyses croisées, PC1 réagit assez fortement en soulignant que la manière de faire de PE1 est à l'opposé de celle généralement pratiquée en 6^e. (cf. citation, synthèse des situations d'introduction des nouveaux éléments de langue, p. 234)

calculs que les activités au cours desquelles les élèves ont des informations à repérer, il est indéniable que les temps d'écoute occupent une place très importante dans la pratique de PE1. Cette centration sur l'écoute et sur les compétences de compréhension de l'oral est un choix délibéré de PE1 qui, comme nous l'avons expliqué précédemment, prend le parti d'exposer massivement les élèves à la langue cible avant de les faire produire.

De plus, à la fin de sa séquence, PE1 fait le choix de faire travailler ses élèves sur un document sonore qui se distingue nettement de ceux utilisés par les trois autres professeurs : il appartient à un champ littéraire différent et contient des subtilités qui nécessitent une interprétation fine. Toutefois, comme nos analyses l'ont montré, PE1 limite le travail des élèves au repérage de mots et d'énoncés-clés sans jamais les rendre sensibles aux connotations qui font la richesse de ce document. De ce fait, les élèves n'ont aucune difficulté à réaliser les tâches demandées, l'aisance avec laquelle ils effectuent ce travail allant même jusqu'à surprendre PE1 elle-même. Cependant, malgré ce constat, elle ne s'empare pas de cette occasion pour entrer davantage dans la profondeur du texte. Le travail reste à un niveau dénotatif qui semble très en deçà de ce que les élèves auraient été capables de comprendre si tant est que le professeur les ait aidés à produire ce travail interprétatif.

Des productions orales qui vont au-delà de la simple reproduction

L'analyse des conditions dans lesquelles les élèves de PE1 sont placés pour produire leurs énoncés montre qu'ils sont régulièrement mis en position de pratiquer les connaissances sans que leurs productions ne se limitent à la simple reprise ou transformation d'énoncés lus ou entendus juste avant. Ainsi, lors des deux phases d'introduction des nouveaux éléments de langue, PE1 met systématiquement en place une étape au cours de laquelle les élèves doivent utiliser les connaissances à partir d'indications non langagières. Par ailleurs, lors de la phase de vérification des informations recueillies par les élèves au cours de l'écoute du document sonore, les élèves désignés pour venir au tableau doivent restituer ces informations de mémoire en produisant un énoncé relativement long à ce niveau d'apprentissage (ex : « it has got four big yellow ears »). Cette tâche s'avère d'ailleurs un peu trop ambitieuse, ce qui conduit PE1 à avoir recours à un dispositif de secours : un deuxième élève transmet à l'élève au tableau les informations à reporter sur le document collectif à partir des traces qu'il a notées sur son document individuel. Le fait de retarder la restitution collective des informations recueillies lors de l'écoute permet ainsi de placer les élèves en situation de production plus autonome. Enfin, grâce à la mise en œuvre de nombreuses situations de « pairwork » - cinq en tout sur une séquence de cinq séances - les élèves de PE1 sont

fréquemment mis dans des conditions favorables à une pratique orale des connaissances non assujettie à l'utilisation de formes langagières prêtes à l'emploi.

1.1.4 - Les formes de contrats didactiques

Dans cette partie synthétique, nous ne reprenons pas les contrats qui sous-tendent la mise en œuvre d'activités spécifiques mais nous centrons sur ceux qui caractérisent de manière générale le système d'attentes entre PE1 et ses élèves. Toutefois, avant de présenter nos résultats, il nous semble nécessaire de faire deux remarques préliminaires qui valent également pour l'analyse synthétique du travail des trois autres professeurs.

Nos analyses empiriques n'ayant porté que sur la mise en œuvre de trois situations différentes, seuls sont recensés ici les contrats mis au jour lors de ces études à grain fin. Ceci a donc deux conséquences qui, bien qu'elles puissent sembler s'opposer, sont cependant complémentaires. D'une part, nous pensons que ces contrats sont ceux qui déterminent le plus fortement les interactions entre ce professeur et ses élèves. D'autre part, ces contrats ne sauraient caractériser l'ensemble du système général d'attentes en cours dans cette classe.

Un contrat d'observation et d'écoute

Un contrat d'utilisation exclusive de la langue étrangère

Un contrat de production guidée à partir d'un geste de pointage ou d'une amorce langagière

Un contrat de production d'énoncés complets corrects

Ces quatre formes de contrat ayant fait l'objet d'une caractérisation dans chaque partie consacrée au travail conjoint du professeur étudié et de ses élèves, nous ne reprenons pas ici l'ensemble de ces descriptions. En revanche, nous y reviendrons dans la partie dédiée à l'analyse comparative du travail des quatre professeurs observés afin de voir s'ils sont propres à chaque professeur ou si, au contraire, ils permettent de faire des hypothèses sur ce qui semble caractériser les pratiques en cours dans l'enseignement d'une langue étrangère avec des élèves jeunes et quasi débutants.

1.1.5 - Les places respectives occupées par le professeur et les élèves

Un espace didactique dans lequel les élèves occupent progressivement plus de place

Concernant cet aspect de la pratique de PE1, on note qu'un des signes distinctifs de cette pratique est que, plus le temps didactique avance, plus PE1 se met en retrait. Ainsi, lors des

phases de définition et de dévolution, elle occupe, notamment du fait du volume de langue qu'elle produit, l'essentiel de l'espace didactique. Toutefois, cette forte présence professorale au début des activités lui permet de fixer clairement les règles et les enjeux du travail à venir et, de ce fait, de laisser une place d'autant plus grande aux élèves dans la suite du travail.

Une des constances du travail de ce professeur est donc de dévoluer progressivement des responsabilités aux élèves et ce en ayant recours à une diversité de techniques sur lesquelles nous ne revenons pas ici. Parmi les responsabilités dévolues aux élèves, trois d'entre elles nous semblent méritées d'être reprises ici. Premièrement, lors de l'étude du document sonore, ce sont les élèves qui, *in fine*, décident du nombre de diffusions. Deuxièmement, lors de la mise en commun des informations collectées, ce sont encore eux qui sont chargés de la trace écrite collective. Enfin, le déficit d'informations sur lequel repose la situation de « pairwork » n'étant pas fixé à l'avance par le professeur ; ce sont les élèves eux-mêmes qui sont chargés de le créer.

D'autre part, deux des marques de la partition topogénétique particulièrement représentatives du fonctionnement général de cette classe sont premièrement le nombre de situations de « pairwork » mises en œuvre et la fréquence d'occupation par les élèves de l'espace devant le tableau. PE1 met en place cinq situations de « pairwork », ce qui correspond à 31% sur les 65% de temps dédiés au travail sur les compétences orales sur l'ensemble des activités mises en place dans la séquence observée, ce qui représente le pourcentage le plus élevé par rapport aux trois autres professeurs observés (cf. p 79). Par ailleurs, il ne se passe pas une séance sans que l'espace devant le tableau soit investi par un ou plusieurs élèves, et ce au moins deux fois dans chaque séance. Dans ces moments, les élèves choisis pour venir devant le tableau deviennent de véritables collaborateurs du professeur.

1.1.6 - Le rapport contrat – milieu dans la classe de PE1

Dans la dialectique contrat - milieu, il semble qu'un *relatif équilibre* soit atteint dans la classe de PE1. Ainsi, dans cette classe, la confrontation au milieu est nettement plus importante lors des phases d'introduction des nouveaux éléments de langue que dans les autres classes étudiées. De plus, du fait de la partition topogénétique qui caractérise le fonctionnement de cette classe, on observe que les élèves de PE1 sont mis relativement souvent en relation directe avec le milieu sans que le professeur n'intervienne.

En revanche, lors du travail sur le document sonore et, notamment lors de l'étape de mise en commun des informations collectées, les élèves ne sont jamais renvoyés au document sonore pour valider ou invalider leurs propositions. Enfin, le contrat didactique semble déterminer fortement les interactions entre les élèves lors du travail en binômes, moment qui nous semble

particulièrement révélateur. En effet, bien que la production d'énoncés complets ne soit pas nécessaire par le milieu pragmatique, on constate que les élèves produisent très majoritairement et assez spontanément ce type d'énoncés.

1.2- Les caractéristiques de l'action conjointe de PE2 et de ses élèves

1.2.1 - *Les situations mises en œuvre*

L'analyse des situations mises en œuvre par PE2 nous a permis de constater qu'elles présentent quatre caractéristiques essentielles.

Des cadres situationnels insuffisamment définis

L'examen minutieux de la pratique de PE2 lors de l'étude du document sonore et de la situation de « pairwork » montre, dans les deux cas, que ce professeur ne prend pas le temps de définir avec précision les cadres situationnels des activités qu'il met en œuvre. Ainsi, bien qu'il ait fait des photocopies individuelles du document iconographique qui accompagne le document sonore, il ne les utilise ni pour décrire le cadre situationnel ni pour présenter les deux protagonistes. De ce fait, les élèves sont confrontés au document sonore sans aucun indice préalable ; ils ne bénéficient d'aucune aide alors que la compréhension des enjeux de la situation repose sur la mise en relation d'une multiplicité d'indices contenus à la fois dans le document iconographique et dans le document sonore. De plus, PE2 ne donne aucune précision quant à l'identité des deux locutrices que la seule écoute rend très difficiles à différencier. De la même manière, lors de la situation de « pairwork », PE2 commence le travail en demandant aux élèves de deviner à quels personnages fait référence une succession d'énoncés sans avoir pris le soin de présenter les personnages en jeu et, notamment, de mettre en évidence les signes extérieurs qui permettent de les distinguer. Les élèves sont donc plongés dans la situation avec une multiplicité de tâches à gérer en même temps : prendre connaissance de l'identité des huit personnages, recenser les caractéristiques individuelles de ces derniers, comprendre un énoncé en anglais et effectuer des opérations de tri très coûteuses au niveau cognitif.

A ces deux cas vient s'ajouter le fait que PE2 utilise parfois des outils sémiotiques qui ne permettent pas de lever certaines ambiguïtés : est-ce une chemise ou un T-shirt ? Ce personnage est-il grand ou petit ? De quelle couleur est ce vêtement ? Rouge ou orange ? Bleu ou violet ? Il est parfois difficile de trancher. On pourrait certes considérer que ce manque de précision est un élément positif. En effet, une certaine ambiguïté pourrait être mise au service d'une plus grande authenticité, les élèves étant, de cette façon, mis en demeure de se positionner par rapport à la définition de tel ou tel élément de la situation et donc d'entrer dans un jeu de négociations avec leurs pairs. Toutefois, il nous semble que ces bénéfices potentiels dépendent étroitement de la maîtrise professionnelle avec laquelle ces manques de précision

sont gérés. De plus, nous pensons, premièrement, que l'introduction d'une certaine ambiguïté ne peut être bénéfique que si elle résulte d'un choix délibéré du professeur et, deuxièmement, qu'elle est à éviter lors des phases d'introduction des nouvelles connaissances.

Un manque d'adéquation entre les situations choisies et la signification des connaissances visées

Comme nous l'avons déjà largement expliqué, la situation choisie par PE2 pour introduire l'expression verbale « I've got » est problématique et ce à plusieurs titres. Ainsi, la relation entre les personnages et les vêtements qu'ils sont censés posséder est illustrée de deux manières différentes qui ne conviennent, ni l'une ni l'autre, tout à fait pour illustrer le sens de l'expression visée. Premièrement, certains personnages portent une partie des vêtements auxquels le professeur fait référence, ce qui conduit à penser que cette expression signifie « je porte tel ou tel vêtement ». Deuxièmement, les vêtements étant placés dans une valise, il est difficile de savoir si l'expression visée signifie « j'ai » ou « il y a ».

Ce manque d'adéquation entre la situation choisie et la signification des éléments de langue qu'elle est censée illustrer caractérise également les situations que PE2 utilise à d'autres moments du travail. Par exemple, les deux premiers « pairwork » mis en œuvre dans les séances 1 et 2 ont pour objectif d'amener les élèves à s'approprier, dans le premier cas, le nom des vêtements et, dans le deuxième, l'expression « I've got ». A cette occasion, un des élèves du binôme a pour tâche de colorier un ou plusieurs vêtements dans la couleur indiquée par son partenaire. Pour ce faire, ce dernier doit produire deux types d'énoncés différents (« two green jackets », « I've got two green jackets ») qui ne correspondent ni l'un ni l'autre à celui qui serait utilisé naturellement pour communiquer l'information requise par la situation (« colour two jackets green »).

D'une manière un peu similaire, la situation utilisée par PE2 pour illustrer la tâche que les élèves vont avoir à réaliser lors du « pairwork » étudié dans nos analyses s'avère inappropriée. En effet, les quatre énoncés, qui figurent sur la cassette utilisée par PE2 au début de la phase de travail, n'ayant pas été sélectionnés par les auteurs de la méthode pour mettre les élèves en position de deviner quel personnage a été choisi au départ – ce sont simplement des énoncés qui illustrent la forme conventionnelle requise pour effectuer les échanges -, ils ne sont donc pas du tout adaptés à la situation. Ceci a pour conséquence de transformer la première étape de définition de l'activité en une phase de négociations qui n'apporte pas aux élèves d'informations claires sur les règles du jeu auquel ils vont devoir jouer par la suite. Si l'on considère, à la suite des recherches menées dans le champ de l'analyse du discours, que les

discours sont des constructions collectives dont toutes les composantes peuvent prêter à négociation, on peut en conclure que la phase de négociations observée lors de cette étape du travail est propice à des échanges plus fructueux.

« La notion de négociation est centrale pour l'analyse des conversations, envisagées comme des *constructions collectives*, qui supposent l'établissement entre les participants d'un certain nombre d'*accords* sur les règles du « jeu de langage » dans lequel ils se trouvent engagés. Or ces accords ne sont pas toujours donnés d'emblée, et c'est seulement au prix d'un *bricolage interactif* incessant que les interactants parviennent à construire ensemble un « texte » un tant soit peu cohérent. Car le fonctionnement des conversations repose sur des règles floues et des normes flottantes. Ce flou des règles rend nécessaire les négociations, mais on pourrait dire aussi : ce flou est nécessaire pour permettre les négociations, c'est-à-dire l'adaptation tâtonnante à l'autre, et aux particularités de son univers cognitif et affectif - pour permettre, en un mot, l'*intersubjectivité*. » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, pp. 399-400)

Toutefois, il nous semble que, à ce moment du travail, ces négociations introduisent un flou indésirable puisque l'objectif est prioritairement d'établir un système de règles d'après lequel les élèves pourront organiser ultérieurement leurs interactions.

Des rôles langagiers difficiles à assumer

Le choix fait par PE2 de limiter le travail sur l'expression verbale « have got » à l'utilisation des première et deuxième personnes du singulier a des conséquences importantes sur les rôles langagiers que lui et ses élèves doivent assumer lors de la plupart des activités mises en œuvre au cours de la séquence. Ainsi, alors qu'il aurait été relativement aisé d'introduire l'expression « I've got » en relation avec des objets présents dans la classe, PE2 choisit d'endosser l'identité de quatre personnages différents pour mener cette étape du travail. Ce choix le place donc dans une posture énonciative peu naturelle, ce qui le conduit à produire très peu la forme visée ; il lui substitue d'autres verbes et utilise même à certains moments la troisième personne plus adaptée à la situation mise en place. De plus, comme nous l'avons signalé lors des analyses empiriques, il aurait sans doute fallu que PE2 ait recours à quelques techniques simples pour rendre plus concret pour lui et plus visible pour les élèves ce changement d'identité : prise en main de la « flashcard » et utilisation d'une indication verbale comme, par exemple, « now, imagine, I'm Tom ». La situation choisie rend donc la tâche délicate à maîtriser pour le professeur et difficile à interpréter pour les élèves. A la fin de la séance, ces derniers n'ont d'ailleurs pas clairement identifié la signification de l'expression « I've got ».

De la même façon, la mise en œuvre du « pairwork » exige des élèves des contorsions symboliques qui instaurent une utilisation inhabituelle de certaines formes langagières : les élèves répondeurs doivent se mettre dans la peau du personnage qu'ils choisissent et les élèves questionneurs doivent s'adresser à leur partenaire en gardant à l'esprit qu'il représente

quelqu'un d'autre. Ceci rend l'emploi du pronom personnel « you » ambigu et ce d'autant que, une fois encore, aucun signe extérieur ne vient rappeler ce changement d'identité. Pour ne donner qu'un exemple, c'est donc tout naturellement qu'Albert, l'élève qui effectue la démonstration collective avec PE2, fait sa première proposition en utilisant la troisième personne du singulier: « is it Tom? ».

D'une façon un peu différente mais qui renvoie malgré tout au choix initial effectué par PE2, les élèves n'ont pas à leur disposition les formes langagières qui leur permettraient de restituer les informations concernant la conversation entre les deux petites filles lors de l'étude du document sonore. Ils sont mis en position de parler de ces deux personnages alors que l'état de leurs connaissances nécessiterait qu'ils endossent une fois de plus des identités fictives pour pouvoir effectuer le travail demandé.

Ces constats posent donc la délicate question de la prise en charge par les élèves des énoncés qu'ils sont amenés à produire lors de cette séquence et de leur implication en tant que personne dans les situations mises en place.

Une absence totale d'activités réflexives

L'analyse de la séquence montre que la dimension réflexive est complètement absente de la pratique de PE2. Ainsi, lors des séances, pas une phase de travail n'est consacrée à l'observation du système linguistique ou aux procédures qui sous-tendent les activités de compréhension et d'expression en langue étrangère. Seuls quelques bilans très brefs, organisés en fin de séance, sont mis à profit par PE2 pour s'assurer que les élèves ont saisi le sens général des nouvelles connaissances.

1.2.2 - L'installation et le contrôle des conditions d'apprentissage

L'observation de la pratique de PE2 permet de mettre en évidence trois manières de faire propres à ce professeur.

Des consignes imprécises

Lors des temps de définition des activités mises en œuvre, on remarque que PE2 se contente d'utiliser des consignes très générales pour mettre les élèves au travail. Ces dernières, parmi lesquelles « look » et « listen » sont celles que PE2 utilise le plus souvent, ont certes l'avantage d'être facilement comprises par les élèves mais elles ne leur procurent aucune indication spécifique sur le type de travail qui va suivre. Ainsi, on note que de nombreux temps de flottement s'installent à chaque nouvelle étape du travail dont certains vont jusqu'à modifier en profondeur les enjeux d'apprentissage (cf. l'étude du document sonore, pp. 289-

315).

Dans un registre à la fois semblable et différent, la démonstration collective à laquelle PE2 a recours pour lancer l'activité de « pairwork » n'est pas identifiée en tant que telle par les élèves. En effet, l'utilisation de démonstrations collectives ne faisant pas partie de la pratique régulière de PE2, les élèves ne mettent pas en relation le jeu collectif avec celui auquel ils sont censés jouer lorsque le temps de travail à deux démarre. Par conséquent, comme nous l'avons montré dans nos analyses, PE2 doit repréciser la nature du travail à fournir pratiquement à chaque binôme.

On remarque, par ailleurs, que, lorsque PE2 est amené à redonner des précisions, il le fait en se limitant à l'emploi d'explications verbales (ex : « it's impossible to know », « the same game ») difficilement compréhensibles par les élèves à ce niveau d'apprentissage. En faisant reposer son action essentiellement sur le langage, PE2 ne met pas les élèves en position d'appréhender l'ensemble des éléments constitutifs des situations qu'il met en place. L'implicite occupe donc une large place dans la façon dont PE2 mène les phases de définition. Il semble surévaluer la capacité des élèves à inférer à partir d'un nombre d'indices très limité ce qu'il attend d'eux. Pour lui, cela est de l'ordre de l'évidence comme peuvent en témoigner certaines de ses réactions qui montrent qu'il ne s'explique pas l'incompréhension des élèves.

Pour conclure, il semble que PE2 est davantage centré sur sa propre action et que, de ce fait, il ne mesure pas que les élèves ont besoin de connaître explicitement la nature du travail attendu, ce qui nécessite, avec des élèves quasi débutants, d'avoir recours à des actions non langagières qui seules peuvent illustrer concrètement des consignes données exclusivement en langue étrangère.

Des préparations matérielles qui empiètent d'une manière importante sur les temps d'apprentissage

Comme nous l'avons signalé lors de nos analyses, la mise en place matérielle de certaines activités occupe un temps très important. Ainsi, l'installation au tableau d'un nombre conséquent d'ostensifs lors de la phase d'introduction des éléments syntaxiques cantonne les élèves dans un rôle d'observateurs passifs. De la même manière, les difficultés rencontrées par PE2 pour repérer sur la cassette l'extrait sonore sur lequel il veut faire travailler les élèves retardent considérablement le démarrage du travail. Cependant, pour éviter que les élèves ne montrent trop de signes d'impatience, PE2 leur demande alors d'exécuter une tâche de coloriage en relation avec le chant précédemment étudié. Cette tâche qui aurait pu être mise à profit pour travailler les compétences de compréhension de l'écrit des élèves n'est toutefois

pas exploitée ; ce n'est qu'une activité « occupationnelle ». De nombreuses activités prenant appui sur des vêtements de couleurs différentes, on constate, dans la séance 4, que la mise en œuvre de deux activités (le « pairwork » étudié et un jeu de bingo) nécessite que les élèves colorient les documents distribués par le professeur pour que l'activité d'apprentissage puisse démarrer. Ces nombreux temps de préparation matérielle ont donc pour conséquence de réduire drastiquement le temps d'apprentissage effectif sur l'ensemble de la séquence.

Un déroulement partiellement improvisé

L'observation des trois situations d'apprentissage retenues pour l'analyse empirique a montré que PE2 modifie fréquemment la façon dont il a envisagé le déroulement du travail. Ainsi, comme nous l'avons expliqué précédemment, de nombreuses activités, dont certaines n'avaient pas été prévues initialement (ex: l'activité de mise en relation graphie - phonie lors de l'introduction des nouveaux items lexicaux), viennent pour ainsi dire s'enchaîner dans les activités en cours. A un grain d'analyse plus général, on constate également que PE2 effectue des actions qui montrent qu'il est sur le point d'amorcer une nouvelle activité que finalement il décide de suspendre provisoirement ou définitivement : il prend de nouvelles flashcards et ne s'en sert pas immédiatement, il commence à décrire ses propres vêtements puis s'arrête, il désigne quatre élèves qui restent ensuite sur le côté de la salle de classe, il pose une ou deux questions aux élèves sur les vêtements qu'ils portent puis passe à autre chose.

Ces changements de stratégie pourraient certes témoigner d'une volonté de prendre le plus possible en compte les réactions des élèves et être ainsi la trace des capacités d'adaptation du professeur. Toutefois, dans le cas de PE2, il nous semble que ces décisions ponctuelles s'expliquent de deux façons différentes. Elles sont, d'une part, la conséquence d'une préparation assez superficielle et sont, d'autre part, nécessitées par l'incapacité des élèves à produire le travail espéré par le professeur. En effet, ces derniers étant souvent mis en situation de pratiquer les nouvelles connaissances sans y avoir été suffisamment exposés, ils ne peuvent pas répondre aux exigences du professeur. De ce fait, on observe que de nombreuses activités de répétition viennent se substituer partiellement, voire même complètement (cf. l'étude du document sonore), aux activités prévues initialement.

1.2.3 - *Le travail sur les enjeux d'apprentissage*

a) *Le travail sur les connaissances*

Un milieu cognitif très circonscrit

Comme nous l'avons déjà fait remarquer lors de l'analyse des contenus linguistiques, ceux-ci sont peu variés. Ainsi, les nouvelles connaissances sont toutes en étroite relation avec l'unique objectif fonctionnel de la séquence, « décrire les vêtements que l'on possède », et sont, de ce fait, assez limitées. Ceci est d'autant plus frappant que, au début de la séquence, PE2 fait le choix d'utiliser l'expression « a pair of » pour éviter les difficultés potentielles liées à la nécessité de produire des énoncés soit au singulier, soit au pluriel. Toutefois, comme nos analyses l'ont montré, cela a pour conséquence de rendre plus délicat le positionnement de l'adjectif de couleur, ce que PE2 n'a pas anticipé. Ce manque d'anticipation est une nouvelle fois la trace d'*un manque d'analyse épistémique* qui caractérise plus généralement la pratique de PE2, comme en attestent les constats répertoriés ci-dessus.

Quand aux connaissances plus anciennes, elles sont elles aussi très modestes. Au niveau lexical, seuls quelques adjectifs de couleur, quelques nombres et quelques lettres de l'alphabet, qui sont tous des items lexicaux très fréquemment utilisés à l'école élémentaire, sont remobilisés à l'occasion de cette séquence. Du côté des éléments syntaxiques, on note que les énoncés réactivés sont tous des reprises d'énoncés très simples construits avec le verbe « be » dont certains d'entre eux sont utilisés à l'occasion d'activités peu en prise avec le reste du travail (ex: l'activité de remise en ordre des éléments constitutifs de la question « how old are you ? » associée à la réponse « I'm ten years old » mise en place au début de la séance 2)

Ce manque général de diversité confère donc aux activités mises en œuvre lors de la séquence observée un aspect assez répétitif.

Des connaissances introduites tardivement

La séquence de PE2 est jalonnée par des temps très courts consacrés à l'introduction de nouveaux items lexicaux. Ainsi, dans chaque nouvelle séance, de nouveaux noms de vêtements sont introduits (S2: « a coat » - S3: « a T-shirt, a pair of jeans » - S4: « a scarf, a pullover » - S5: « trainers ») soit parce qu'ils sont nécessaires à l'expression personnelle des élèves, soit parce qu'ils figurent dans les documents utilisés par le professeur. Sachant que les

noms de vêtements constituent le principal objectif lexical de la séquence, l'introduction tardive de certains items paraît problématique dans la mesure où les élèves ont peu de temps pour les pratiquer. Le temps d'apprentissage de ces items est donc très resserré ; il confirme nos observations à d'autres moments de la séquence où les élèves doivent, par exemple, utiliser l'expression verbale « have got » à la fois interrogative alors que le professeur vient tout juste de l'introduire (cf. situation de « pairwork » analysée).

Des temps de focalisation sur les connaissances anciennes au détriment du travail sur les nouvelles connaissances

L'examen à grain fin des trois situations retenues pour l'analyse montre que, lors de certaines scènes, la répartition entre les connaissances anciennes et les connaissances nouvelles est relativement déséquilibrée. Ainsi, lors des quatre phases de travail étudiées, on constate que les nouvelles connaissances passent parfois au second plan. Lors des deux phases d'introduction des nouveaux éléments de langue, cette mise en retrait des nouvelles connaissances trouve son origine dans le fait que PE2 exige des élèves qu'ils produisent des énoncés complets (« It's white - are you Kate ? ») alors que l'objectif principal à ce moment du travail est de vérifier si les élèves ont effectué des mises en relation adéquates entre les nouveaux signifiants et leur signifié. Lors de l'étude du document sonore ainsi que lors du travail en binômes, la large place occupée par les anciennes connaissances s'explique notamment par les difficultés que les élèves rencontrent pour utiliser des connaissances qu'ils n'ont pas eu le temps de s'approprier et qui, de plus, ne sont pas en totale adéquation avec la situation dans laquelle ils se trouvent.

b) Le travail sur les compétences

Une absence quasi totale de travail sur les compétences de compréhension de l'oral

Lors de la séquence observée, PE2 a recours à trois documents sonores différents à partir desquels il organise quatre phases de travail. Malgré ce nombre non négligeable, l'analyse du type d'activités mis en œuvre montre que, dans deux cas sur trois, le travail de compréhension de l'oral occupe une place limitée, l'essentiel du travail correspondant à la restitution sous forme chantée ou dialoguée des paroles du chant et du dialogue à partir de leur forme écrite. D'une manière semblable, le travail mis en place *in fine* lors de l'étude du document sonore ne correspond pas vraiment à une activité de compréhension de l'oral. En effet, la tâche des élèves se limitant à restituer à l'identique les énoncés qu'ils entendent, elle ne garantit aucunement que les élèves ont compris tout ou partie des énoncés qu'ils répètent. De plus,

l'analyse des activités qui mettent les élèves en position d'écoute montre que les compétences travaillées dans le domaine de la compréhension de l'oral se limite au repérage de mots ont d'énoncés isolés préalablement travaillés. Par conséquent, même si l'analyse quantitative des activités mises en œuvre au cours de la séquence révèle que 45% du temps dédié au travail sur les compétences orales correspondent à des activités de compréhension de l'oral (cf. p. 79), ce pourcentage est à considérer avec beaucoup de précaution.

Une place importante accordée aux activités de répétition

Dans la pratique de PE2, les élèves sont fréquemment mis en position d'effectuer des répétitions immédiates de formes langagières qui sont soit produites par le professeur lui-même, soit diffusées à partir de documents sonores. Ainsi, en dehors des situations étudiées, on constate que la deuxième phase de travail sur le chant (séance 5) démarre par une phase de répétition systématique. Par ailleurs, les rituels du début des séances 4 et 5 intègrent un temps assez conséquent consacré à la répétition de virelangues produits par le professeur à partir de l'ouvrage « Fox in socks ». Ces activités de répétition visent à développer la capacité des élèves à reproduire les particularités phonologiques de la langue cible. Ce sont donc des temps lors desquels les élèves peuvent s'exercer à reproduire le plus fidèlement possible la musique de la langue anglaise. A ce titre, elles paraissent donc nécessaires et correspondent à un des objectifs prioritaires de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire. Toutefois, ces phases de répétition étant mises en œuvre majoritairement sous une forme collective, il est difficile d'en mesurer l'efficacité individuelle. On note à cet égard une manière de faire assez typique de PE2 : soit il met en place des répétitions collectives, comme dans le cas du travail mené à partir du chant et des virelangues, soit il a recours exclusivement à des répétitions individuelles, cette fois lors des phases d'appropriation des nouvelles connaissances, mais il mêle rarement répétitions collectives et répétitions individuelles et ne met jamais en place de répétitions par petits groupes. Le fait de limiter la répétition des nouvelles connaissances à des répétitions individuelles restreint donc le nombre d'élèves mis en position de pratiquer les nouvelles connaissances. De plus, comme nous l'avons fait remarquer lors de la phase d'introduction des éléments syntaxiques, les élèves sont parfois mis en position de répéter pour ainsi dire « à blanc » les nouveaux énoncés : ils les produisent sans pouvoir les référer à une situation qui leur permettrait d'en construire la signification. Ces sortes de « répétitions à blanc » sont encore plus frappantes lorsque PE2 fait répéter aux élèves des énoncés tronqués (ex: « I've got », p. 150 - cf. Intro 2^{ème} épisode - , et « have you got », p. 445 - cf. « Pairwork » - 3^{ème} scène). On peut certes avancer que ces formes de

répétition permettent elles aussi aux élèves de s'exercer au niveau phonologique. Toutefois, on note qu'elles se substituent fréquemment à une utilisation personnelle des connaissances. Ce constat soulève donc deux questions : la question de l'équilibre entre les temps lors desquels les élèves peuvent « *s'exercer* » et les temps de production plus autonome lors desquels les élèves peuvent « *s'essayer* » dans la langue ; la question de la conception de situations qui permettraient de tenir ensemble le travail phonologique et le travail sur le sens, soit l'utilisation de la langue en situation. Il nous semble que, sur l'ensemble de la séquence mise en œuvre par PE2, les temps d'exercice l'emportent.

Des activités qui mettent en évidence les liens entre langue orale et langue écrite

Contrairement à PE1, la langue écrite occupe une place relativement importante dans la classe de PE2. La comparaison, dans les synopsis larges des séquences de PE1 et de PE2, des traces qui figurent dans la colonne « traces écrites notées ou projetées au tableau » montre clairement que la langue écrite est nettement plus présente au cours des séances dans la classe de PE2 que dans celle de PE1³⁹⁹ (cf. p. 78). Ce constat sur la place de la langue écrite dans la pratique de ces deux professeurs est toutefois à relativiser car, contrairement à PE2, PE1 donne régulièrement aux élèves des tâches simples de production écrite à réaliser à la maison. De ce fait, on constate que les élèves de PE2 sont plus souvent exposés en classe à la langue écrite, qui reste cependant du côté du professeur en matière de production, alors que les élèves de PE1 sont moins exposés en classe à la langue écrite mais sont, en revanche, mis en position régulièrement de produire eux-mêmes, à la maison, de la langue écrite par imitation.

Au-delà de ces remarques, on observe que PE2 met en place des activités qui ont spécifiquement pour objectif d'amener progressivement les élèves à mettre en relation le code oral et écrit de la langue cible (ex: travail sur le chant « this old man » - séance 1 -, scène 3 de l'introduction des items lexicaux - séance 1 -, remise en ordre du script du document sonore étudié - séance 5).

Ces constats nous conduisent à poser la question de la relation entre ces types d'activités et la capacité des élèves à repérer et produire les nouvelles connaissances. La partie de ce travail dédiée à l'analyse des résultats des élèves à l'évaluation de fin de séquence nous permettra sans doute de faire quelques conjectures à ce sujet qui seront cependant à considérer avec beaucoup de précaution.

³⁹⁹ L'étude quantitative du nombre de caractères inscrits au tableau en cours de séquence montre que le nombre total de caractères se monte à 158 dans la classe de PE1 pour 469 dans la classe de PE2.

1.2.4 - Les formes de contrats didactiques

Comme dans le cas de l'analyse synthétique de la pratique de PE1, ne sont répertoriés ici que les contrats qui caractérisent de manière générale le système d'attentes entre PE2 et ses élèves, sachant que la sélection que nous avons opérée dans les activités mises en œuvre par PE2 a pour conséquence de limiter les résultats de nos analyses aux seuls contrats didactiques observés lors des situations étudiées.

Un contrat d'observation

Un contrat de répétition

Un contrat de production d'énoncés complets corrects

Comme nous l'avons déjà largement expliqué, le contrat de répétition prend des formes différentes et intervient à des moments très variables. Le contrat de production d'énoncés complets corrects est, quant à lui, à mettre en relation avec le contrat de répétition, le but des répétitions mises en œuvre par PE2 étant d'amener les élèves à produire des énoncés complets et corrects. A ces trois formes de contrat, on pourrait ajouter un contrat d'écoute que nous avons repéré dans les deux premières situations étudiées (Introduction des nouveaux éléments de langue - Etude d'un document sonore). Toutefois, les consignes d'écoute étant souvent imprécises, il nous paraît difficile de considérer cette forme de contrat comme un véritable contrat didactique, soit un contrat dans lequel les connaissances en jeu occupent une place prioritaire.

1.2.5 - Les places respectives occupées par le professeur et les élèves

Un espace didactique très largement occupé par le professeur

Bien que PE2 mette en œuvre trois situations de « pairwork » et qu'il adopte à une deux reprises une position topogénétique basse (cf. Introduction des items lexicaux, pp. 124-165) : il laisse les élèves proposer plusieurs lettres à la suite avant de valider la proposition adéquate), l'ensemble de nos analyses montre que ce professeur occupe une large place de l'espace didactique.

Tout d'abord, il faut rappeler que le recours à des situations de « pairwork » ne correspond pas chez PE2 à une conviction professionnelle forte mais est davantage le résultat du poids des attentes institutionnelles (cf. Situation de « pairwork », extrait de la citation p. 433 : « je m'efforce de le faire. Je sais pas si j'en fais effectivement dans toutes les classes, je sais pas

mais je m'efforce de le faire »). De plus, on constate que PE2 dévolue très peu ses responsabilités aux élèves. A l'inverse, il empiète souvent sur le territoire des élèves : il prend en charge certaines répétitions, apporte des informations et, surtout, produit les nouvelles connaissances plus souvent que les élèves. Même lorsqu'il met en place la démonstration collective lors de la mise en œuvre du « pairwork », on observe qu'il s'interpose régulièrement entre les élèves et l'élève démonstrateur.

L'importance de la place occupée par PE2 peut, à notre sens, s'expliquer de deux façons différentes : elle tient, d'une part, au fait que PE2 a une connaissance superficielle des situations qu'il met en place et, d'autre part, au fait que les élèves sont placés en position d'utiliser les nouvelles connaissances alors qu'ils en ont une maîtrise encore très incertaine.

1.2.6 - Le rapport contrat – milieu dans la classe de PE2

Les remarques répertoriées ci-dessus ainsi que les constats plus ponctuels effectués lors de nos analyses empiriques se conjuguent pour attester du fait que dans la dialectique contrat - milieu qui se joue dans la classe de PE2, *le contrat l'emporte largement sur le milieu*. En effet, les élèves de PE2 sont peu confrontés aux nouvelles connaissances et peu mis en position d'interagir en dehors du contrôle du professeur et dans des situations qui nécessitent l'utilisation de ces connaissances.

1.3- Les caractéristiques de l'action conjointe de PC1 et de ses élèves

1.3.1 - *Les situations mises en œuvre*

Les analyses que nous avons effectuées nous ont permis de constater que les situations mises en œuvre par PC1 présentent trois caractéristiques majeures.

Des cadres situationnels imprécis

Les cadres situationnels des trois situations étudiées ont pour point commun de se référer à des scènes qui évoquent le quotidien des élèves, voire même dans le cas de la situation de « pairwork », à leur vécu personnel. Toutefois, passée cette première référence, on constate que les documents iconographiques utilisés lors de la phase d'introduction des nouveaux éléments de langue et de l'étude du document sonore se contentent de camper le décor de manière très générale ; ils fournissent certaines informations qui, cependant, ne permettent pas de connaître précisément le cadre situationnel et donc d'orienter la compréhension des énoncés qui sont censés s'y référer. Ainsi, lors de la phase d'introduction des nouveaux éléments de langue, le document iconographique présente deux adolescents dans une rue et suggère qu'ils parlent des membres de leur famille. Toutefois, la conversation qui y est associée se déroule en partie dans un lieu différent, une maison, entre les deux adolescents mais également en présence d'une troisième personne et aborde, pour une partie non négligeable de ses contenus, l'apparence physique des différents protagonistes. D'une manière un peu semblable, les photos des animaux qui accompagnent le document sonore étudié ne fournissent que quelques informations ponctuelles sur le contenu potentiel des échanges.

De la même manière, on observe que le cadre situationnel choisi par le professeur dans la situation de « pairwork » renvoie à une réalité non vérifiable. En effet, le manque de références concrètes rend difficile, pour les élèves, l'appropriation de la situation d'énonciation : la référence à une troisième personne est très ténue⁴⁰⁰. De plus, comme nous l'avons montré dans nos analyses, le fait que la sphère personnelle de l'élève répondeur ne soit qu'évoquée a des effets importants sur la validation des informations échangées.

Par conséquent, le manque de liens entre les niveaux situationnel et sémiolinguistique, pour reprendre les termes proposés par Charaudeau dans son modèle d'analyse du discours (cf. note 35, p. 41), ne permet pas aux élèves d'effectuer les opérations d'inférence qui leur

⁴⁰⁰ La référence au cousin ou à l'ami de l'élève répondeur ne figurant qu'au début du document conçu par PC1, les élèves ne comprennent pas tous d'emblée la situation d'énonciation ; certains élèves questionneurs ont même tendance à l'oublier et, de ce fait, à formuler leurs questions à la deuxième personne du singulier.

permettraient, à partir des éléments de langue et de leur interprétation du contexte d'énonciation, de construire ou de reconnaître la signification des structures linguistiques en jeu.

Des pratiques discursives peu naturelles

Lorsque que l'on n'examine attentivement les scripts des conversations qui servent de point d'appui à la phase d'introduction des nouveaux éléments de langue et à l'étude du document sonore ainsi que les mots-clés qui déterminent la nature des questions lors de la situation de « pairwork », on constate que la manière dont s'enchaînent, ou dont sont censés s'enchaîner, les tours de parole leur confère un aspect très artificiel. Ainsi, les interpellations de Shawna (cf. p.172) et les prises de parole successives des adolescents à propos de leurs animaux de compagnie revêtent un aspect peu naturel (cf. p.320). Les énoncés produits sont d'une longueur inhabituelle et relèvent davantage de discours écrits que de conversations à bâtons rompus entre adolescents. Dans ces deux cas, la nature de la langue donnée à entendre correspond donc davantage à une langue écrite oralisée. D'une manière un peu identique, la façon dont sont programmés les échanges entre les élèves lors de la situation de « pairwork » montre que ces derniers correspondent en quelque sorte à des « figures imposées » peu susceptibles de s'enchaîner lors d'une conversation spontanée entre deux adolescents. Ainsi, comme nos analyses l'ont montré, la nécessité de répondre par l'affirmative pour mener le questionnement à son terme et la nature de certaines questions imposent aux élèves un fonctionnement discursif qui relève davantage de l'exercice que d'une pratique naturelle.

Des activités réflexives centrées sur le fonctionnement du système linguistique et des temps de bilan qui permettent de mesurer l'état des connaissances des élèves

L'analyse des situations d'apprentissage étudiées montre que PC1 ne met en place un temps de bilan réflexif qu'à l'issue du travail en binômes. Ainsi, à la fin de la situation de « pairwork », trois élèves font état des difficultés qu'ils ont rencontrées lors de la mise en œuvre de l'activité à deux. Cependant, cette amorce d'activité réflexive est interrompue par la sonnerie qui marque la fin de la séance, juste au moment où la remarque d'Anthony « on a du mal à placer tous les mots dans les phrases » offre une possibilité tout à fait intéressante de revenir sur les règles morpho-syntaxiques de la production d'un énoncé en situation.

Par ailleurs, l'observation des activités mises en œuvre sur l'ensemble de la séquence révèle que PC1 effectue par deux fois une pause réflexive consacrée au fonctionnement du système linguistique. Ainsi, lors de la séance 2, elle marque un temps d'arrêt au cours de la troisième

activité pour attirer l'attention des élèves sur la façon dont s'élaborent les réponses courtes. D'une façon un peu différente, PC1 consacre plus de dix minutes (activité 3 - 10 minutes 35), lors de la séance 4, aux modifications morpho-syntaxiques nécessitées par le passage de la deuxième à la troisième personne du singulier. La séance 6, quant à elle, est une séance très particulière ; elle est consacrée pour partie à la préparation de l'évaluation. A cette occasion, les élèves doivent faire la synthèse de ce qu'il est nécessaire de savoir faire pour être prêts pour l'évaluation. C'est donc un temps de bilan au cours duquel les élèves répertorient les connaissances mobilisées au cours de la séquence et évaluent, à la lumière de cet inventaire, l'état de leurs propres connaissances. Toutefois, au cours de cette activité de bilan, les élèves ne sont pas amenés à réfléchir au fonctionnement du système linguistique.

Malgré tout, l'ensemble des éléments répertoriés ici montre que PC1 intègre, dans sa pratique, des temps spécifiques de focalisation sur la langue et des temps de bilan qui permettent de mesurer l'état des connaissances des élèves. En revanche, on observe qu'elle ne met pas véritablement les élèves en position d'examiner les stratégies et procédures en jeu lors des activités de compréhension et de production.

1.3.2 - L'installation et le contrôle des conditions d'apprentissage

Des attentes formulées explicitement

L'observation de la pratique de PC1 montre que ce professeur a généralement recours à des consignes simples et précises qui indiquent très clairement aux élèves de ce qu'ils vont devoir faire (ex: « you're going to repeat »). De plus, sauf dans le cas des élèves répondeurs lors de la situation de « pairwork », elle illustre fréquemment la nature des informations qu'elle attend en donnant des exemples concrets (ex : elle reprend les informations données par un élève à propos de son animal de compagnie pour indiquer le type d'informations que les élèves doivent recueillir lors de l'étude du document sonore). Par ailleurs, elle précise régulièrement aux élèves le type d'énoncés qu'ils doivent produire (ex : « I want a question - I want the whole sentence - I want the question for the quantity »). Toutefois, comme nos analyses l'ont montré, la formulation explicite des attentes du professeur ne suffit pas toujours à faire produire, par les élèves, les énoncés attendus. En effet, le manque de références concrètes et d'exposition aux nouveaux éléments de langue rend la production des énoncés difficiles. On observe donc que le seul recours à des indications langagières entièrement données dans la langue cible et non accompagnées d'une contextualisation explicite est insuffisant pour mettre les élèves en position de produire les connaissances visées.

Le tableau : un outil au service des procédures ostensives utilisées par PC1

Le tableau est sans conteste un des auxiliaires privilégiés de PC1. Ainsi, elle incite régulièrement les élèves à prendre appui sur les énoncés écrits au tableau pour en produire de nouveaux grâce à des procédés de substitution. Par ailleurs, elle clôt généralement ses séances par des temps consacrés à l'élaboration par les élèves de la trace écrite. Pour ce faire, les élèves sont mis en position de reconstituer, entièrement ou à partir de mots ou d'énoncés isolés notés au tableau au fil de la séance, les informations à retenir. Enfin, lorsque les élèves ne parviennent pas à produire les énoncés attendus, on remarque qu'elle écrit au tableau les bribes d'énoncés fournis par les élèves afin de mettre en relief les éléments de langue qui manquent (ex : « she _____ long red hair »). L'utilisation de phrases à trous qui permet de rendre visibles les opérations morpho-syntaxiques à réaliser pour compléter un énoncé fait ainsi partie des techniques ostensives habituelles de PC1.

Des séquences métalinguistiques produites en langue cible

Pour faire avancer le temps didactique, on note que PC1 désigne explicitement les éléments de langue sur lesquels les élèves doivent prendre appui pour construire leurs énoncés (ex : « yes, it's about her family - yes, so now you've got these and I want these too »). L'utilisation par PC1 d'énoncés pluri-fonctionnels qui servent à indiquer les éléments de langue à conserver et ceux attendus est récurrente dans la pratique de PC1. Ces désignations, produites en langue cible, constituent ainsi des *mises en réflexion ascendantes* qui interrompent le cours des échanges et focalisent l'attention des élèves sur la langue. Elles correspondent au mécanisme de bifocalisation qui caractérise l'apprentissage guidé d'une langue étrangère.

« la séquence didactique *met en scène* le mécanisme de *bifocalisation* (Bange, 1991) : il s'agit d'orienter les échanges à la fois sur leur but communicatif et - dans le cadre d'*activités langagières décrochées* [...] – sur les moyens langagiers qui sont nécessaires à leur réalisation. » (De Pietro, 2002, p.59)

Toutefois, ces informations métalinguistiques étant, dans ces cas, données en langue cible, il semble qu'elles ne sont ni identifiées en tant que telles ni comprises par tous les élèves et que, de ce fait, elles ne constituent pas pour ces derniers de véritables points d'appui.

Des temps systématiques d'anticipation et de récapitulation

L'observation des activités mises en œuvre pour permettre aux élèves de s'appropriier les nouvelles connaissances révèle qu'elles sont très souvent encadrées par des temps

d'anticipation et de récapitulation qui constituent une des particularités de la pratique de PC1. Ainsi, conjointement à la mise en activité des élèves grâce à la formulation de consignes très explicites, PC1 met régulièrement ses élèves en position d'écoute active en leur demandant de formuler des hypothèses sur ce qu'ils vont entendre (ex : travail sur la bulle intégrée au document iconographique utilisé lors de la phase d'introduction des nouveaux éléments de langue, utilisation des prénoms des adolescents écrits au tableau lors de l'étude du document sonore : « who are you going to listen to? who is going to talk? »). A l'inverse, une fois une activité arrivée à son terme, il est très fréquent que le professeur demande à un ou plusieurs élèves de « récapituler » l'essentiel des informations qui viennent d'être échangées (cf. séances 1, 2 et 4). Le « let's recap » qui retentit régulièrement dans la classe ne surprend donc jamais les élèves très familiers de cette procédure. Ainsi, lors de la séance 4, une élève se propose même pour récapituler sans que le professeur ne l'y aie invitée.

Ces deux procédures ont donc pour effet de mettre et de maintenir les élèves en position d'écoute active, ces derniers sachant qu'à tout moment le professeur peut leur demander de résumer ce qui vient d'être dit.

1.3.3 - Le travail sur les enjeux d'apprentissage

a) Le travail sur les connaissances

Un milieu cognitif très dense

Des quatre professeurs observés, PC1 est sans conteste celui qui place les élèves dans l'environnement linguistique le plus varié et le plus complexe. Premièrement, PC1 est la seule à introduire simultanément les items lexicaux et les éléments syntaxiques. Deuxièmement, les documents qu'elle sélectionne et qu'elle conçoit associent systématiquement les nouvelles connaissances à des connaissances plus anciennes. Une variété très importante de connaissances anciennes fait ainsi partie des contenus linguistiques susceptibles d'être travaillés au cours des activités mises en œuvre. On observe même que les contenus en jeu lors de l'étude du document sonore sont plus denses en connaissances anciennes. Par ses choix, PC1 place donc ses élèves dans des conditions propices à une mise en relation entre nouvelles et anciennes connaissances. Elle prend le pari que les élèves seront capables de tisser des liens entre ces connaissances et de déduire de leurs connaissances antérieures la signification de « have got » et son fonctionnement syntaxique. Toutefois, comme nos analyses l'ont montré, les élèves ont énormément de difficulté à effectuer ces mises en relation et à mobiliser l'ensemble des connaissances en jeu. Ainsi, comme nos analyses le montrent

(cf. ci-dessous), l'essentiel du travail fourni par les élèves se fait en relation étroite avec les connaissances nouvelles sans que les connaissances plus anciennes ne soient réellement retravaillées.

Une centration forte sur les nouvelles connaissances

Bien que, comme nous venons de le rappeler, les documents utilisés par PC1 contiennent une variété importante de connaissances, on observe que les connaissances anciennes sont très peu remobilisées. PC1 effectue, en effet, un tri drastique dans les éléments de langue contenus dans les documents. Ainsi, quelle que soit la nature du travail mis en œuvre - activités de compréhension de l'oral ou situations de production orale - on observe un écart conséquent entre les contenus potentiels et ceux sur lesquels PC1 centre le travail. Les stratégies de diffusion des documents sonores qu'elle utilise focalise l'attention des élèves sur les nouvelles connaissances. De la même manière, lors de l'étape consacrée à la préparation au travail en binômes, on remarque que la majorité (79%) des énoncés complets produits par les élèves sont constitués de nouvelles connaissances. De ce fait, les mises en relation entre nouvelles et anciennes connaissances contenues potentiellement dans les documents utilisés par PC1 ne sont pas mises à profit.

b) Le travail sur les compétences

Un travail de compréhension de l'oral modeste et limité au repérage d'informations

Le travail produit par PC1 en relation avec les deux documents sonores qu'elle utilise lors de sa séquence montre que ce professeur centre le travail de compréhension de l'oral sur le repérage d'énoncés très précis (ex : « you listen and you try to remember his question », TP 158, p. 189 – cf. Intro-Elements et « you must remember two things the name of the pet [...] and the type of animal », TP 6, p. 331 (cf. doc sonore) Ainsi, comme dans le cas de PE1, les exigences de PC1 restent très en deçà des possibilités de compréhension des élèves. Seules certaines informations font l'objet d'un réel travail qui reste, cependant, à un niveau dénotatif ; les données implicites contenues dans les documents ne sont pas du tout abordées. De ce fait, le travail des élèves se limite au repérage de quelques mots ou énoncés-clés ; les élèves ne sont jamais mis en position de mettre en réseau différents niveaux d'information pour accéder à un niveau de compréhension plus subtile. De plus, on constate que les choix effectués par PC1 pour diffuser ces deux documents ont pour conséquence d'exposer très peu les élèves à la langue cible.

Une large place accordée à la répétition immédiate ou différée

Dans les trois situations analysées, l'essentiel du travail à fournir par les élèves est un travail de production orale. En effet, comme nous venons de le rappeler, les élèves sont très rapidement mis en position de produire les connaissances. Ainsi, lors de la phase d'introduction des nouveaux éléments de langue, le professeur ne donne à entendre qu'une fois la question de Rob, « how many sisters and brothers have you got ? ». Puis, suite à cette unique diffusion, PC1 guide les élèves dans la reformulation de la question. Les six minutes trente de la deuxième scène consacrée au travail sur cette question sont très caractéristiques de la manière de faire de PC1 et également très révélatrices des difficultés que les élèves rencontrent pour reproduire des énoncés auxquels ils n'ont pas été suffisamment exposés. On remarque d'ailleurs, sur l'ensemble des situations étudiées, que les élèves produisent majoritairement des énoncés qui restent très approximatifs. Il semble donc que, à l'inverse de ce que nous avons constaté lors des phases de compréhension, les exigences de PC1 en matière de production soient, cette fois, trop élevées. Les élèves n'ont pas assez de temps pour s'approprier les nouvelles connaissances en les pratiquant dans *un milieu cognitif suffisamment dense et signifiant*. Il leur faut les produire d'emblée en respectant les formes conventionnelles sans passer par une phase d'ajustements au cours de laquelle ils pourraient progressivement construire les solutions adaptées aux problèmes de communication qu'ils seraient mis en position de résoudre. En effet, comme l'explique Bange, le passage progressif d'un traitement contrôlé de résolution de problèmes à un traitement automatique exige une « accumulation d'authentiques expériences ».

« La solution d'un problème de communication consiste dans l'adoption d'une solution qui soit d'abord au moins comprise par les deux interactants, le novice et le tuteur, une solution idiosyncrasique, qui devient une solution définitive (généralement admise) par l'adoption de la convention linguistique. [...] Après la phase initiale de résolution contrôlée des problèmes, au cours de laquelle la solution apportée peut même, comme on l'a vu, être idiosyncrasique, l'apprenant entre progressivement dans la phase qui va conduire à un traitement automatique. C'est un passage graduel qui s'effectue par la pratique et la réflexion sur cette pratique, une réflexion qui peut évidemment elle aussi être facilitée et orientée par le tuteur. Cela exige la durée, la répétition des occasions de mise en œuvre dans des conditions où le mécanisme de l'analogie peut également intervenir. La pratique dans l'apprentissage ne peut pas être réduite à une simple *répétition des opérations* (c'est-à-dire à une simple répétition des actions amputées de leur composante cognitive), à un simple « drill » comportemental dans des exercices, mais elle est une accumulation d'authentiques expériences où les actions verbales sont décidées en fonction du but et des circonstances (composante cognitive), exécutées (composante opérative) et évaluées (test). » (Bange, 2005, pp. 46 & 47)

En réduisant le temps d'apprentissage au temps d'enseignement, PC1 ne permet pas à ses élèves de bénéficier d'un processus de maturation suffisant. Les situations dans lesquelles ils

sont placés sont essentiellement des situations de simples répétitions immédiates ou différées qui offrent très peu aux élèves la possibilité de mettre en relation leurs actions verbales avec les circonstances et le but de la communication. De plus, on note que ces activités de répétition sont très peu mises à profit pour faire travailler aux élèves leurs compétences phonologiques, l'essentiel du travail étant centré sur la correction morpho-syntaxique des énoncés.

Des activités de compréhension de l'écrit et d'expression écrite

L'observation de la séquence mise en œuvre par PC1 montre que le travail organisé sur l'ensemble de la séquence met les élèves en position de travailler aussi bien dans le domaine de l'oral que dans celui de l'écrit⁴⁰¹. Ainsi, lors de la séance 4⁴⁰², PC1 met en place une activité de compréhension de l'écrit qui occupe un temps non négligeable de la séance. Pendant treize minutes, l'activité des élèves est focalisée sur la compréhension de cinq petits paragraphes dont chacun décrit un des animaux qui figurent sur les photos utilisées lors de l'étude du document sonore. A l'occasion de cette activité, on observe que les élèves doivent travailler à la fois à un niveau de compréhension globale et détaillée ; ils doivent mettre en relation les différentes informations pour identifier l'animal décrit dans chaque paragraphe et surligner tout ce qu'ils comprennent. Cette activité est donc aussi l'occasion de faire réfléchir les élèves aux stratégies qu'ils utilisent lorsqu'ils sont en situation de compréhension à l'écrit. Par ailleurs, le travail sur ces paragraphes constitue une préparation efficace à l'étude du document sonore et à l'activité d'expression écrite mise en place lors de la séance 5. Ainsi, lors de cette séance⁴⁰³, PC1 ne consacre pas moins de vingt minutes à la préparation et au démarrage d'un travail de rédaction que les élèves ont à terminer à la maison et qui est repris au début de la dernière séance. Vu le temps consacré à ces deux activités et la nature du travail fourni, il sera intéressant d'analyser les résultats obtenus par les élèves à l'évaluation de fin de séquence dans ces deux domaines.

1.3.4 - Les formes de contrats didactiques

Comme dans le cas de l'analyse synthétique de la pratique des deux premiers professeurs, ne sont répertoriés ici que les contrats didactiques mis au jour par nos analyses qui caractérisent de manière générale le système d'attentes entre PC1 et ses élèves. Cependant, nous rappelons une fois encore qu'ils ne sauraient à eux seuls constituer une description exhaustive du

⁴⁰¹ L'étude quantitative des activités mises en œuvre par PC1 montre que le travail dans spécifique au domaine de l'écrit occupe 14% du temps global de la séquence, sans compter les activités de correction du travail réalisé à la maison (cf. p.77)

⁴⁰² Cf. synopsis large de la séquence de PC1, annexes, pp.247-263.

⁴⁰³ Cf. synopsis large de la séquence de PC1, annexes, pp. 247-263.

système général d'attentes en cours dans cette classe.

Un contrat d'écoute et de mémorisation des énoncés produits par ses pairs

Un contrat d'utilisation privilégiée de la langue étrangère

Un contrat de répétition

Un contrat de production guidée d'énoncés complets corrects

Parmi les contrats répertoriés ci-dessus, il convient de signaler que le quatrième correspond à une reprise du contrat identifié lors de l'analyse de la situation de « pairwork ». Il intègre ceux mis au jour lors de la phase d'introduction des nouveaux éléments de langue et lors de l'étude du document sonore nommés alors « contrat de production d'énoncés complexes ». A notre sens, l'appellation choisie ici permet de mieux rendre compte de la nature du contrat de production orale qui règle le système général d'attentes entre PC1 et ses élèves.

1.3.5 - Les places respectives occupées par le professeur et les élèves

Une partition topogénétique globalement en faveur du professeur

L'analyse de la pratique effective permet d'expliquer la façon dont s'organise la partition topogénétique au cours de la séquence. Ainsi, alors que l'étude de la pratique de PC1 lors de la phase d'introduction des nouveaux éléments de langue a mis en évidence le fait que ce professeur limite son action afin de laisser une plus grande place aux élèves, on assiste à un renversement topogénétique lors des deux autres activités. Les difficultés rencontrées par les élèves pour pratiquer les connaissances conduisent PC1 à occuper davantage l'espace didactique alors que, plus le temps didactique avance, plus on pourrait penser que l'espace occupé par le professeur se réduirait. Au début de la séquence, PC1 encourage ses élèves à coopérer, se mettant systématiquement en retrait par rapport aux connaissances visées. A l'inverse, lors de l'étude du document sonore, on observe qu'elle prend plus rapidement le relais lorsque les élèves rencontrent des difficultés. D'une manière encore plus marquée, l'observation de la pratique de PC1 lors du travail en binômes montre qu'elle se substitue aux élèves. Le choix qu'elle effectue de faire travailler ensemble des élèves en difficulté la conduit à occuper une très grande partie de l'espace didactique. Ces constats mettent ainsi en évidence les liens inextricables qui unissent temps didactique, espace didactique et connaissances en jeu. La variété des connaissances mobilisées lors de cette séquence et le peu de temps d'exposition laissé aux élèves ont des effets importants sur la partition topogénétique.

1.3.6 - Le rapport contrat – milieu dans la classe de PC1

L'analyse des trois situations étudiées montre que, dans la classe de PC1, la production des connaissances est prioritairement déterminée par les attentes du professeur et, par conséquent, que *le contrat l'emporte largement sur le milieu*. En effet, comme nous l'avons expliqué précédemment, dans les deux premières situations étudiées, les élèves sont peu confrontés au milieu d'origine. Quant à la situation de « pairwork », l'analyse épistémique, dont les constats ont été confirmés par l'observation de la pratique effective, a clairement mis en évidence que les connaissances n'étaient pas véritablement nécessitées par la situation conçue par PC1.

1.4- Les caractéristiques de l'action conjointe de PC2 et de ses élèves

1.4.1 - *Les situations mises en œuvre*

Nos analyses empiriques nous ont permis d'observer que les situations mises en œuvre par PC2 présentent trois caractéristiques essentielles.

Des cadres situationnels familiers mais parfois insuffisamment définis

Les situations dans lesquelles PC2 place ses élèves pour pratiquer les connaissances sont dans l'ensemble des situations que les élèves sont habitués à fréquenter dans la classe et hors la classe. Ainsi, lors de la phase d'introduction des items lexicaux c'est tout naturellement qu'un élève, Arthur, commence l'activité en utilisant d'emblée le codage qui figure sur la grille projetée au tableau ; il fait sa première proposition en indiquant les références de la case (A3) dans laquelle se trouve l'objet qu'il souhaite nommer. Par ailleurs, l'univers de référence qui constitue le cadre situationnel des activités mises en œuvre par PC2 est un univers très proche du vécu personnel des élèves. Ainsi, les situations conçues ou utilisées par PC2 sont soit des situations ludiques dans lesquelles les élèves sont susceptibles de se trouver en dehors de la classe, soit des événements qui jalonnent leur quotidien. Toutefois, on observe que les éléments essentiels à la définition du cadre situationnel ne sont pas toujours présentés aux élèves. Ainsi, comme nous l'avons montré dans nos analyses, lors de l'étude du document sonore, PC2 n'attire pas l'attention des élèves sur la liste que Dennis tient à la main qui représente pourtant l'enjeu essentiel de la conversation qu'ils vont entendre. De la même manière, lors de la mise en œuvre de la situation de « pairwork », PC2 centre le travail de définition et de dévolution sur les formes langagières sans préciser aux élèves l'enjeu réel du travail : découvrir ce que son partenaire a ou n'a pas chez lui. De plus, il faut rappeler ici que la banalité des objets qui constituent le contexte de référence a pour effet d'affaiblir considérablement cet enjeu.

Des registres discursifs différents

Le but à atteindre lors des situations mises en œuvre par PC2 étant très facile à identifier, on remarque que les élèves rentrent très rapidement dans les activités proposées par le professeur. De plus, on note que les stratégies choisies par PC2 pour introduire les nouveaux éléments de langue placent tout de suite les élèves en situation de production. Ce sont les élèves qui sont à l'origine des interactions : ils démarrent l'activité en nommant les objets qu'ils connaissent. De la même manière, lors de la phase d'introduction des éléments

syntaxiques, ce sont les élèves auxquels le professeur distribue les étiquettes qui doivent d'emblée produire les énoncés en associant spontanément les nouveaux éléments syntaxiques « I've got » aux items lexicaux qui font partie de leurs connaissances antérieures. Grâce à l'utilisation de ces stratégies, le professeur évite de prolonger les temps de présentation des nouvelles connaissances habituellement à sa charge et permet aux élèves d'entrer très rapidement en action. Toutefois, comme nos analyses des phases d'introduction des nouveaux éléments de langue l'ont montré, l'utilisation de la question « what's the English for....? » grâce à laquelle les élèves sont censés demander au professeur les noms des objets qu'ils ne connaissent pas ne va pas du tout de soi. Il introduit un décalage dans les échanges ; il ne s'agit plus d'utiliser la langue pour nommer des objets mais de formuler des questions de type métalinguistique à propos de la langue cible. Dans les faits, les élèves n'opèrent pas ce changement de registre ; ils ne comprennent pas les demandes répétées du professeur « ask me the question » qu'ils interprètent comme une incitation à passer à une phase de questionnement. La langue française étant la langue habituellement utilisée dans cette classe lorsque la langue étrangère est l'objet de commentaires métalinguistiques, les élèves n'entrent pas dans le nouveau « jeu de langage » proposé par le professeur.

De très nombreuses activités réflexives centrées sur le fonctionnement du système linguistique

Comme dans le cas des trois autres professeurs observés, l'analyse de la pratique effective de PC2 montre que ce professeur ne met pas non plus les élèves en position d'examiner les stratégies et procédures qui sous-tendent les activités de compréhension et de production. En revanche, on constate que PC2 est de loin le professeur qui consacre le plus de temps aux activités d'observation du fonctionnement de la langue étrangère, notamment à travers les nombreux exercices qu'elle donne aux élèves à réaliser à la maison. Ainsi, même si PC2 a recours à quelques *mises en réflexion ascendante* en langue cible lors de la pratique des connaissances, ce qui caractérise sa manière de faire dans ce domaine c'est incontestablement les pauses réflexives qui ponctuent les nombreuses activités de correction du travail réalisé à la maison mises en œuvre sur l'ensemble de sa séquence⁴⁰⁴. Aucun aspect de la signification, de la composition et de la conjugaison de l'expression verbale « have got » n'est laissé à l'écart. Les temps de bilan en français et de correction d'exercices sont autant d'occasions pour faire observer et décrire aux élèves les éléments syntaxiques en jeu dans la séquence. Au travail sur l'expression verbale « have got » viennent également s'ajouter des temps de réflexion sur la construction des questions fermées et des réponses courtes leur correspondant

⁴⁰⁴ Cf. le synopsis large de la séquence de PC2, annexes, pp. 359-384.

(séance 5, activités 3) et sur l'emploi différencié de « be » et « have got » (séance 7, activité 7). La place occupée par ces activités réflexives ainsi que par la correction de nombreux exercices qui ont principalement pour objectif de faire mémoriser aux élèves l'agencement syntaxique des énoncés produits en classe a, cependant, pour effet de réduire considérablement l'emploi de la langue cible. L'analyse quantitative des activités mises en œuvre lors de la séquence montre, en effet, que les activités de correction d'exercices occupent 25% du temps dédié au travail sur les connaissances (cf. p.80). Toutefois, il n'est pas certain que cette focalisation importante sur la langue et sur la description de son fonctionnement facilite l'appropriation par les élèves des nouvelles connaissances et, surtout, leur utilisation en situation. La connaissance d'une langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère, relevant avant tout d'un savoir pratique son acquisition ne saurait se réduire à l'acquisition d'un savoir descriptif déconnecté des conditions de son utilisation.

« Les règles qui composent le savoir utile pour la communication ne sont pas nécessairement des règles de description linguistique, particulièrement syntaxique ; ce sont des règles pratiques que l'apprenant met en cohérence avec son savoir préexistant et cette insertion ne peut être que tâtonnante et progressive. Les règles que l'apprenant se forge sont appliquées d'abord à la solution d'un problème particulier, puis éventuellement généralisées si l'expérience les confirme. Il faut prendre garde au fait que les règles de la grammaire pédagogique sont, par le statut même qu'il leur est conféré dans les méthodes d'enseignement, des règles ambiguës qui ne reposent pas toujours sur la distinction essentielle entre règle descriptive et règle pratique. » (Bange, 2005, pp. 86-87)

1.4.2 - L'installation et le contrôle des conditions d'apprentissage

Une utilisation inflationniste de documents

L'observation de la pratique de PC2 montre que ce professeur prépare de façon très minutieuse des situations qu'elle met en œuvre et les documents qu'elle utilise. Ainsi, PC2 a recours à de très nombreux ostensifs qui sont tous d'une bonne qualité graphique ; les dessins sont clairs, les traces écrites de taille suffisante pour être projetées et lues sans difficulté par les élèves. Toutefois, au-delà de ces premiers constats, on note que la multiplicité des documents utilisés, notamment lors de l'étude du document sonore et la mise en œuvre de la situation de « pairwork », a des effets indésirables sur la pratique des connaissances par les élèves. Les trois documents (un transparent de couleur qui sert à définir le cadre situationnel, le cahier d'activités et un deuxième transparent sur lequel est reproduit l'exercice b du cahier d'activités) utilisés en complément du document sonore ont pour conséquence de disperser l'attention des élèves et, surtout, de dévaloriser l'activité de compréhension de l'oral. D'une manière identique, l'utilisation d'un transparent pour présenter les huit objets qui constituent

l'enjeu de la communication lors de la situation de « pairwork » s'avère redondante. D'une part, comme nos analyses l'ont montré, la plupart des objets sont déjà connus des élèves et, d'autre part, la projection en continu de ce transparent sur lequel le professeur a écrit les huit items lexicaux correspondant aux objets a pour effet de limiter la pratique des connaissances à l'oralisation de formes écrites.

Cet aspect de la pratique de PC2 illustre les conséquences regrettables que peut avoir une utilisation inflationniste de documents. Il met à nouveau en évidence la nécessité d'analyser finement les relations entre les documents utilisés pour définir les situations mises en œuvre et les connaissances visées afin d'évaluer ce qu'il est nécessaire de dévoiler aux élèves et ce qui, à l'inverse, doit rester masqué.

Des techniques ostensives bien maîtrisées

L'étude des situations retenues pour l'analyse révèle que PC2 utilise des techniques de pointage et de repérage très efficaces. Elle focalise précisément l'attention des élèves en montrant régulièrement du doigt les éléments projetés au tableau. De plus, elle accompagne ses consignes d'une gestuelle précise et signifiante qui en renforce la compréhension déjà facilitée par l'utilisation d'un registre de langue très simple et de nombreuses reformulations. Parmi les techniques de repérage, on remarque notamment la façon dont elle guide les élèves lors des phases d'introduction des nouveaux éléments de langue : elle coche les mots identifiés par les élèves et fait se mettre debout les élèves détenteurs d'étiquettes afin d'éviter tout tâtonnement inutile. Enfin, parmi les outils de monstration utilisés, il est indéniable que le rétroprojecteur occupe une place très importante dans la pratique de ce professeur. Il est, en effet, très rare que PC2 mette en œuvre une activité sans avoir recours à cet auxiliaire et aux nombreux transparents préparés avec soin préalablement. Les différentes manières dont PC2 utilise ces transparents, parmi lesquelles la découverte progressive des contenus participe des techniques ostensives de PC2, témoignent d'ailleurs d'une grande maîtrise.

Des phases de définition et de dévolution des situations d'une longueur excessive

L'observation de la pratique de PC2 lors de l'étude du document sonore et la mise en œuvre de la situation de « pairwork » font apparaître clairement que ce professeur utilise une part très conséquente du travail global pour définir et dévoluer les situations qu'il met en place. Ainsi, comme nous l'avons expliqué lors des parties synthétiques dédiées à ces deux situations d'apprentissage, c'est dans la classe de PC2 que la durée de ces préparations est la plus longue. Elle correspond à 48% du temps global de la mise en œuvre de l'étude du document sonore et

80% de celui de la situation de « pairwork ».

Lors de ces temps de définition et de dévolution, les documents sont présentés dans leurs moindres détails, ce qui n'est pas sans effet sur le déroulement du travail et la pratique des connaissances par les élèves. Tout d'abord, comme nous l'avons signalé lors de nos analyses, cette manière de faire, qui est sans conteste le signe le plus distinctif de la pratique de PC2, a pour conséquence de ralentir considérablement le temps didactique. De plus, elle limite drastiquement le temps d'exposition des élèves à la langue cible puisque, lors de ces étapes, le professeur a majoritairement recours à la langue française. Enfin, elle affaiblit notablement le rôle que le milieu serait susceptible de jouer lors de la pratique des connaissances par les élèves. L'ensemble des contenus en jeu étant dévoilé à l'avance, voire même noté par écrit, on constate qu'il ne reste plus aux élèves que des tâches très simples à réaliser. Leurs compétences de compréhension de l'oral se limitent au repérage de quelques mots-clés et leurs compétences de production orale à la reformulation de quelques énoncés types. L'enjeu des situations d'apprentissage semble donc se situer bien en deçà des capacités de la plupart des élèves de PC2. Par conséquent, on note que la volonté de PC2 de mettre l'ensemble des élèves en position de réussite anéantit pour ainsi dire tout effort d'apprentissage. La façon dont PC2 balise le travail à fournir par les élèves ne leur laisse pratiquement aucune marge d'autonomie. En guidant⁴⁰⁵ de manière excessive ses élèves, PC2 résout à l'avance tous les problèmes de communication qu'ils seraient susceptibles de rencontrer.

1.4.3 - Le travail sur les enjeux d'apprentissage

a) Le travail sur les connaissances

Un nombre conséquent de connaissances lexicales anciennes et nouvelles

Sur l'ensemble de la séquence mise en œuvre par PC2, on note que ce ne sont pas moins de 50 items lexicaux différents qui sont mobilisés. Parmi ceux-ci, les nouvelles connaissances lexicales en représentent 70% (soit 37 en tout) et intègrent, comme nous l'avons déjà signalé, des items d'une fréquence d'emploi peu élevée dans le langage courant (ex : « itching-powder, freckles »). De plus, on constate que certains domaines lexicaux sont abordés assez tardivement, soit lors de l'avant-dernière séance, ce qui laisse peu de temps aux élèves pour se les s'approprier. A l'inverse, on remarque que peu de mots nouveaux sont introduits lors de la séance 1 alors que PC2 met en place deux phases d'introduction au cours de cette séance : une première phase d'introduction d'items lexicaux et une deuxième dédiée à l'introduction

⁴⁰⁵ Sur l'opposition guidage/étayage, voir, notamment, Bange (2005)

d'éléments syntaxiques. De ce fait, on observe que les anciennes connaissances lexicales occupent une place privilégiée lors de cette séance qui est, *in fine*, peu dense en connaissances nouvelles surtout si l'on tient compte du fait que certaines connaissances ont très probablement déjà été travaillées à l'école élémentaire.

Une place importante accordée au travail sur les connaissances lexicales

L'une des manières de faire caractéristiques de la façon dont PC2 organise le travail sur les connaissances tient au fait qu'elle dissocie fréquemment la pratique des connaissances lexicales des temps de travail centrés sur les éléments syntaxiques. Ainsi, elle met en place, dans chaque séance sans exception, une ou plusieurs activités spécifiquement dédiées aux connaissances lexicales. Du fait de cette focalisation, on remarque, dans la pratique de PC2, une certaine dérive lexicale. Ainsi, ce ne sont pas moins de 18 mots qui sont mobilisés lors du travail préparatoire à l'écoute du document sonore. De la même manière, on constate que, à la fin de la séance 5, 17 mots sont utilisés par PC2 pour décrire les personnages qui figurent dans son transparent (séance 5, activités 5 et 6). Toutefois, cette centration sur le domaine lexical a le mérite d'être accompagnée d'un travail sur la prononciation de certains phonèmes. Au cours de la séquence, PC2 fait classer les mots nouveaux dans un « parc à sons » à trois reprises (séance 1, activité 4 - séance 6, activité 3 - séance 7, activité 4) et organise une activité de vérification qui intègre un travail sur la prononciation du « s » du pluriel des mots nouveaux (séance 3, activité 2). A l'occasion de cette séquence, on constate également que PC2 vérifie très régulièrement les apprentissages lexicaux de ses élèves⁴⁰⁶. Cinq séances sur huit commencent, après le rituel d'accueil et la prise en main de la classe, par une activité au cours de laquelle PC2 vérifie si ses élèves sont capables de restituer à l'oral comme à l'écrit les nouveaux items lexicaux (cf. les activités 2 des séances 2, 3, 4, 6 et 8).

Un éventail restreint de contenus syntaxiques introduits selon une logique formelle

Les nouveaux éléments syntaxiques en jeu dans la séquence observée se limitent à l'expression verbale « have got » déclinée à toutes les personnes et à toutes les formes. Sachant que les élèves connaissent déjà les principaux mécanismes qui président à la conjugaison des verbes et des auxiliaires en anglais, la nouveauté réside essentiellement dans la signification de cette expression et dans les conditions de son utilisation. Toutefois, comme le montrent les très nombreux exercices de manipulation et de transformation, le travail

⁴⁰⁶ L'étude quantitative des activités mises en œuvre sur l'ensemble de la séquence par PC2 montre que les activités d'évaluation occupent 25% du temps dédié au travail sur les connaissances qui correspond lui-même à 51% de la totalité des activités mises en œuvre (cf. p. 77)

organisé par PC2 est principalement centré sur les mécanismes de conjugaison. Par ailleurs, on observe que l'introduction de ces éléments syntaxiques est très progressive et qu'elle suit une logique purement formelle : les première et deuxième personnes du singulier sont travaillées lors des séances 1 et 2, la troisième personne est, elle, introduite à la fin de la séance 3 et les formes du pluriel sont pratiquées ponctuellement au cours des séances 4 et 5. Dans le même registre, on remarque que le lien qui unit les séances constitutives de la séquence observée est assuré par la présence de la même et pratiquement unique forme verbale « have got » utilisée ici dans deux domaines fonctionnels très différents : parler de ce que l'on possède, décrire des personnes. Enfin, on constate que cette expression est peu mise en concurrence avec d'autres formes verbales. Cette façon d'organiser la chronogenèse donne donc aux activités mises en œuvre un aspect un peu répétitif ; elle laisse également supposer que les enjeux d'apprentissage au niveau syntaxique ne sont pas véritablement à la hauteur du travail que la plupart de ces élèves, dont la moitié est en troisième année d'apprentissage de l'anglais, serait très probablement capable de fournir.

b) Le travail sur les compétences

Un travail limité dans le domaine de la compréhension de l'oral

Deux constats convergents nous permettent d'affirmer que le travail dans le domaine de la compréhension de l'oral occupe une place très limitée dans la pratique de PC2. Premièrement, comme nous l'avons montré dans la partie synthétique dédiée à l'étude des documents sonores, c'est dans la classe de ce professeur que le temps consacré à ce domaine d'activités langagières représente le pourcentage le plus faible (15%). De plus, l'analyse des activités mises en œuvre à partir des documents étudiés montre très clairement que la place occupée par un réel travail de compréhension de l'oral est relativement faible. Ainsi, sur les onze types d'activités mises en place, seulement trois sont consacrées à un travail oral de repérage d'informations précises. Deuxièmement, l'analyse de la pratique effective de PC2 lors de l'étude du document sonore met nettement en évidence le fait que le travail à fournir par les élèves est très modeste et extrêmement simple. En effet, compte tenu du travail mis en place avant l'écoute, les élèves n'ont qu'à repérer quelques mots-clés et les particules affirmative ou négative « yes » ou « no » pour pouvoir réaliser l'activité de compréhension.

Des productions orales constituées majoritairement de répétitions immédiates ou différées

L'observation de la pratique de PC2 lors des trois situations étudiées a montré très clairement que la majorité des productions orales prises en charge par les élèves est constituée de reprises

à l'identique d'énoncés produits par le professeur juste avant ou de reformulations élaborées à partir de traces. La mise en place de répétitions systématiques de mots isolés ou d'énoncés types tient, en partie, à la volonté de PC2 de faire pratiquer aux élèves la prononciation des nouvelles connaissances en les libérant d'une partie de la charge cognitive nécessaire à l'élaboration autonome d'énoncés. C'est une étape sans doute nécessaire qui offre la possibilité aux élèves de s'exercer en centrant leur attention sur la reproduction des particularités phonologiques de la langue cible. Nos analyses ont d'ailleurs mis en évidence que PC2 a recours à des techniques énonciatives spécifiques pour mettre en relief certains phonèmes particulièrement difficiles à produire pour des francophones (ex : la prononciation du « h » expiré de « have » lors de l'introduction des éléments syntaxiques). Toutefois, comme nous l'avons déjà signalé, on peut s'interroger sur l'efficacité de la répétition collective au-delà de son intérêt pour la mise en place du rythme de la langue. Il semble, en effet, que des formes de répétition plus ciblées, par petits groupes ou par rangées, permettent au professeur d'entendre plus précisément les productions individuelles des élèves. Quoi qu'il en soit, malgré l'utilité de la répétition au niveau phonologique, cette forme de production ne saurait se substituer à la production d'énoncés en situation, détachée des contraintes formelles, seule susceptible de donner aux élèves des repères quant aux conditions de leur utilisation et de leur faire comprendre que l'activité verbale est avant tout un instrument d'action.

« S'il est un prolongement de l'action, le langage ne peut être séparé de l'occasion de son utilisation, du « jeu de langage » dans lequel il apparaît, du « format », dans lequel il est appris en étant utilisé. » (Bange, 2005, p. 24)

Une large place accordée à la langue écrite

La langue écrite occupe sans conteste une place importante dans la pratique de PC2. Ainsi, de nombreuses activités différentes mettant en jeu la forme écrite de la langue sont mises en œuvre tout au long de la séquence. Tout d'abord, on note que la forme écrite des nouvelles connaissances est introduite très rapidement par ce professeur. A peine les élèves ont-ils fini de désigner les neuf objets dessinés sur le transparent que PC2 en découvre la partie basse sur laquelle sont écrits en toutes lettres les neuf noms des objets. De la même manière, la phase d'introduction des éléments syntaxiques est immédiatement suivie d'un temps de bilan au cours duquel le professeur écrit au tableau les énoncés qui viennent juste d'être introduits. Par ailleurs, l'observation du volume de langue écrite qui figure dans la colonne « traces écrites notées ou projetées au tableau » dans le synopsis large de la séquence de PC2 est tout à fait édifiante. Si l'on tient compte du fait que les contenus des nombreux transparent projetés au

tableau⁴⁰⁷ viennent s'ajouter aux autres traces écrites notées au cours des séances, il est indéniable que le volume de langue écrite auquel sont exposés les élèves au cours de la séquence est nettement plus important dans la classe de PC2 que dans celles des trois autres professeurs étudiés. De plus, il faut compter également avec le nombre conséquent d'exercices écrits donnés à réaliser à la maison à l'issue de chaque séance et dont les temps de correction occupent une place non négligeable sur l'ensemble de la séquence (cf. p. 80). Enfin, comme dans la classe de PC1, on note que les élèves de PC2 ont également une activité de compréhension de l'écrit (séance 8, activité 4) et une activité de production écrite (séance 7, activité 6) à réaliser pendant les séances en classe.

L'ensemble de ces constats nous conduit donc à faire l'hypothèse que les résultats des élèves de PC2 à l'évaluation de fin de séquence devraient, du fait de l'importance du travail écrit, être relativement satisfaisants dans les domaines d'activités que sont la compréhension de l'écrit et l'expression écrite.

1.4.4 - Les formes de contrats didactiques

L'analyse comparative des trois situations étudiées permet de mettre au jour trois formes de contrats didactiques particulièrement représentatives du système général qui règle les attentes entre PC2 et ses élèves.

Un contrat de répétition

Un contrat de reproduction

Un contrat de production guidée d'énoncés complets corrects

Les trois types de contrats répertoriés ci-dessus confirment nos analyses précédentes. Ils montrent que les activités de production orale l'emportent largement sur les activités d'écoute et que, de plus, cette production a pour signe distinctif d'être extrêmement guidée.

1.4.5 - Les places respectives occupées par le professeur et les élèves

Un espace didactique essentiellement occupé par le professeur

L'ensemble des analyses de la pratique de PC2 confirme l'impression qui se dégage des

⁴⁰⁷ Une copie des transparents ayant été fournie au chercheur lors des observations, les contenus de ces derniers n'ont pas fait l'objet d'une retranscription intégrale dans le synopsis large. Toutefois, l'analyse quantitative du nombre de caractères écrits ou projetés au tableau montre qu'il se monte déjà sans cela à 1871 caractères (cf. p).

constats répertoriés ci-dessus : la partition topogénétique est très déséquilibrée dans cette classe. C'est, en effet, le professeur qui occupe l'essentiel de l'espace didactique : elle intervient très fréquemment, produit souvent elle-même la connaissance et continue à exercer un contrôle sur les interactions entre élèves lors du travail en binômes du fait des consignes très précises et des énoncés écrits qui figurent dans les documents.

« En vue d'une possible optimisation de la pratique interactive en classe, on retiendra qu'une structure interactive fortement contrôlée par le professeur et une logique communicative fondée sur la reproduction vont de pair avec *une réduction radicale des responsabilités discursives des élèves*⁴⁰⁸ et donc de la complexité de leur travail discursif » (Pekarek Doehler, 2002, p. 126)

1.4.6 - Le rapport contrat – milieu dans la classe de PC2

Le contrat l'emporte très largement sur le milieu

Dans le rapport contrat - milieu qui se joue dans la classe de PC2, il est incontestable que la pratique des élèves est fortement déterminée par les formes de contrats en jeu dans cette classe. Les élèves sont très peu confrontés au milieu d'origine. Ils sont très rapidement mis en position de production, ce qui est sans doute une des raisons pour lesquelles ils ont des difficultés à utiliser les connaissances, pourtant limitées, en se conformant aux attentes du professeur. Par conséquent, on note une fois encore qu'il existe dans cette classe une forte pression temporelle qui réduit le temps d'apprentissage au temps d'enseignement, ce qui peut expliquer en partie la place importante occupée par le contrat au détriment du milieu.

⁴⁰⁸ C'est nous qui soulignons.

2 - Analyse comparative de l'action conjointe des quatre professeurs observés et de leurs élèves

Pour faciliter l'analyse comparative, nous avons élaboré un tableau à partir des énoncés synthétiques qui figurent en italiques au début de chacun des paragraphes qui décrivent, dans les sous-chapitres précédents, les manières de faire les plus caractéristiques des quatre professeurs étudiés. Ce tableau permet d'avoir une vue synoptique qui rend plus aisée les opérations de comparaison mais qui s'accompagne inévitablement d'un effet très réducteur. Sa lecture et son interprétation ne sauraient donc se faire sans une connaissance fine du travail produit par chaque professeur.

	PE1	PE2	PC1	PC2
<i>Les situations mises en œuvre</i>				
	Des cadres situationnels clairement définis De nombreuses situations analogues Des pratiques discursives variées Un nombre important de « situations d'action » et quelques activités réflexives centrées sur le fonctionnement de la langue	Des cadres situationnels insuffisamment définis Un manque d'adéquation entre les situations choisies et la signification des connaissances visées Des rôles langagiers difficiles à assumer Une absence totale d'activités réflexives	Des cadres situationnels imprécis Des pratiques discursives peu naturelles Des activités réflexives centrées sur le fonctionnement du système linguistique et des temps de bilan qui permettent de mesurer l'état des connaissances des élèves	Des cadres situationnels familiers mais parfois insuffisamment définis Des registres discursifs différents De très nombreuses activités réflexives centrées sur le fonctionnement du système linguistique
<i>Les principales techniques professorales / L'installation et le contrôle des conditions d'apprentissage</i>				
82. Des techniques ostensives remarquables	86. Des consignes imprécises	Des attentes formulées explicitement Le tableau : un outil au service des procédures ostensives utilisées par PC1	Une utilisation inflationniste de documents Des techniques ostensives bien maîtrisées Des phases de définition et de dévolution des situations d'une longueur excessive	
83. Une panoplie de gestes multifonctionnels	87. Des préparations matérielles qui empiètent d'une manière importante sur les temps d'apprentissage	Des séquences métalinguistiques produites en langue cible		
84. Des techniques énonciatives maîtrisées	88. Un déroulement partiellement improvisé	Des temps systématiques d'anticipation et de récapitulation		
85. Des procédures rigoureusement identiques				
<i>Le travail sur les enjeux d'apprentissage</i>				
<i>Le travail sur les connaissances</i>				
18. Une démarche très progressive	21. Un milieu cognitif très circonscrit	Un milieu cognitif très dense	Un nombre conséquent de connaissances lexicales anciennes et nouvelles Une place importante accordée au travail sur les connaissances lexicales Un éventail restreint de contenus syntaxiques introduits selon une logique formelle	
19. Une variété importante de connaissances anciennes	22. Des connaissances introduites tardivement	Une centration forte sur les nouvelles connaissances		
20. Des temps bien spécifiques centrés sur les nouvelles connaissances	23. Des temps de focalisation sur les connaissances anciennes au détriment du travail			

	sur les nouvelles connaissances		
<i>Le travail sur les compétences</i>			
120. Des activités de compréhension de l'oral en nombre conséquent mais des exigences qui restent en deçà des capacités des élèves	Une absence quasi totale de travail sur les compétences de compréhension de l'oral	Un travail de compréhension de l'oral modeste et limité au repérage d'informations	Un travail limité dans le domaine de la compréhension de l'oral
121. Des productions orales qui vont au-delà de la simple reproduction	Une place importante accordée aux activités de répétition Des activités qui mettent en évidence les liens entre langue orale et langue écrite	Une large place accordée à la répétition immédiate ou différée Des activités de compréhension de l'écrit et d'expression écrite	Des productions orales constituées majoritairement de répétitions immédiates ou différées Une large place accordée à la langue écrite
<i>Les formes de contrats didactiques</i>			
Un contrat d'observation et d'écoute Un contrat d'utilisation exclusive de la langue étrangère Un contrat de production guidée à partir d'un geste de pointage ou d'une amorce langagière Un contrat de production d'énoncés complets corrects	Un contrat d'observation Un contrat de répétition Un contrat de production d'énoncés complets corrects	Un contrat d'écoute et de mémorisation des énoncés produits par ses pairs Un contrat d'utilisation privilégiée de la langue étrangère Un contrat de répétition Un contrat de production guidée d'énoncés complets corrects	Un contrat de répétition Un contrat de reproduction Un contrat de production guidée d'énoncés complets corrects
<i>Les places respectives occupées par le professeur et les élèves</i>			
Un espace didactique dans lequel les élèves occupent progressivement plus de place	Un espace didactique très largement occupé par le professeur	Une partition topogénétique globalement en faveur du professeur	Un espace didactique essentiellement occupé par le professeur
<i>Le rapport contrat – milieu dans la classe</i>			
un relatif équilibre	Le contrat l'emporte largement sur le milieu	le contrat l'emporte largement sur le milieu	le contrat l'emporte très largement sur le milieu

Que nous apprend ce tableau ? Quels sont les points communs que l'on peut en dégager pour tenter de caractériser les pratiques d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère en CM2 et en sixième ? Existe-t-il des contrastes dans les manières de faire des quatre professeurs étudiés qui permettent de typifier leur action selon leur institution d'appartenance et leur degré d'expertise ? Y a-t-il des pratiques qui permettent de produire des conjectures quant aux effets positifs de l'action professorale sur la pratique des connaissances par les élèves ? C'est à ces questions que nous allons tenter de répondre dans cette partie de notre travail.

2.1- Ce qui est commun à la pratique des quatre professeurs observés

Ce qui frappe lorsque l'on examine attentivement le tableau ci-dessus c'est que très peu de points communs s'en dégagent. Il n'est effectivement possible d'identifier des convergences que dans deux domaines différents. Le premier se rapporte à l'absence de pratique réflexive sur les stratégies d'apprentissage et d'utilisation d'une langue en situation. Le deuxième est, lui, lié aux attentes professorales concernant les productions orales de leurs élèves. Ainsi, on retrouve, dans la pratique de chaque professeur, un contrat de production, plus ou moins guidée, d'énoncés complets corrects.

Ce deuxième constat nous ramène à l'idée de perfectionnisme évoquée dans la partie introductive de notre travail (cf. p. 32). Il montre que cette idée pourtant largement battue en brèche depuis plusieurs années détermine encore largement les pratiques professorales.

« Aujourd'hui, il ne s'agit plus d'apprendre une langue étrangère à l'école en tentant d'acquérir une compétence de locuteur natif de cette langue ; il s'agit plutôt d'entrer, dans le cadre du parcours scolaire, dans au moins deux langues secondes ou étrangères (rappelons que la langue de l'école est déjà une langue seconde pour une bonne partie des élèves), de manière à devenir un locuteur alloglotte habile, capable de supporter le choc des situations de communication exolingue, situations qui se rencontreront hors l'école et qui constitueront autant d'occasions de poursuivre les apprentissages linguistiques⁴⁰⁹. » (Matthey, 2005, pp. 156-157)

La présence de cette forme de contrat témoigne d'un degré d'exigence très élevé, toute erreur entraînant immédiatement, de la part des professeurs observés, un *feed-back correctif*⁴¹⁰. Nous avons, en effet, constaté lors de nos analyses empiriques qu'il est extrêmement rare qu'une erreur ne fasse pas l'objet d'une correction immédiate. Il semble donc que la façon dont sont traitées les erreurs, qui atteste des attentes fortes des professeurs en matière de production orale, reflète une vision de l'acquisition d'une langue étrangère qui se fonde, au moins pour

⁴⁰⁹ La perspective présentée ici par Matthey ne doit cependant pas faire oublier la nécessité de faire travailler les élèves sur des œuvres authentiques, qu'elles soient littéraires, cinématographiques, musicales ou autres.

⁴¹⁰ Pour une présentation rapide des recherches menées sur la question des effets du feedback correctif sur l'acquisition des connaissances par les élèves, voir, entre autres, Griggs (2006, pp. 56-58).

trois professeurs sur quatre, sur l'assimilation d'automatismes qui résultent essentiellement de répétitions. Il n'est donc pas surprenant que, parmi les contrats didactiques qui règlent les systèmes d'attente entre PE2, PC1 et PC2 et leurs élèves, figure un contrat de répétition. Il ne faudrait pas conclure de ce dernier constat que la répétition est totalement absente de la pratique de PE1. Dans cette classe, nous avons effectivement identifié un contrat de répétition lors des phases d'introduction des nouveaux éléments de langue. Cependant, dans les deux autres situations analysées, il est apparu que ce contrat était abandonné au profit d'autres tel que le contrat de production d'énoncés complets corrects.

Pour conclure, il nous semble que ces deux aspects de la pratique des quatre professeurs étudiés ne peuvent à eux seuls caractériser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère en CM2 et en 6^e. De plus, nous faisons l'hypothèse qu'ils pourraient vraisemblablement être identifiés à d'autres niveaux de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

2.2- Ce qui différencie la pratique des deux professeurs de CM2 de celle des deux professeurs de 6^e

Trois manières de faire contrastées se font jour lorsque l'on compare la pratique des professeurs de CM2 avec celle des professeurs de 6^e. Elles ont trait, d'une part, à la place occupée par les activités métalinguistiques et la langue écrite dans les classes de 6^e et, d'autre part, à la présence d'un contrat d'observation dans les classes de CM2.

Les deux premiers constats confirment les conclusions tirées à la suite d'observations et de travaux antérieurs⁴¹¹ qui mettaient en évidence le fait que la langue écrite restait très marginale à l'école élémentaire et que le travail de conceptualisation qui lui est inhérent était généralement absent. A l'opposé, dans les deux classes de 6^e, on constate une présence assez importante, voire très importante dans le cas de PC2, de séquences de focalisation sur la langue. Le recours à des séquences orales de type métalinguistique en cours de séance ainsi que la mise en œuvre d'activités d'observation du système linguistique et de temps de bilan montrent que, dans les classes des deux professeurs de 6^e étudiés, la langue est régulièrement objet d'étude mais que les apprentissages explicites sont réservés au fonctionnement de cette langue et non aux conditions de son utilisation. Il semblerait donc, comme l'écrivait déjà Martinez en 1995, que, dans ces classes, « le développement de la compétence linguistique est resté [...] discrètement privilégié » (p. 81). Quant au travail dans le domaine de l'écrit, il est sans commune mesure dans les classes de sixième avec les quelques activités écrites

⁴¹¹ Cf. le rapport du groupe de suivi de l'INRP sur l'enseignement des langues vivantes au CM2 publié en 1999 et celui sur l'enseignement des langues à l'école élémentaire publié en 2002 par l'Inspection Générale de l'Education Nationale.

organisées dans les classes de CM2.

La présence, dans les deux classes de CM2, d'un contrat d'observation est, nous semble-t-il, à mettre en relation avec, d'une part, les très nombreux documents iconographiques utilisés dans ces classes et, d'autre part, avec les pratiques ostensives observées notamment dans la classe de PE1 (utilisation de gestes, d'exemples et de démonstrations collectives). Le non verbal occupe indéniablement une place nettement plus importante dans les classes de CM2 observées que dans celles de 6^e. Le rapport verbal - non verbal nous paraît avoir des effets non négligeables à la fois sur les conditions dans lesquelles les élèves sont placés pour produire les connaissances et sur la nature des énoncés qu'ils produisent. Le recours à un nombre contrôlé de documents iconographiques donne davantage corps aux situations mises en œuvre. En multipliant les indices fournis aux élèves, ce recours favorise la compréhension et précise les cadres situationnels dans lesquels les activités de production se déploient. Par ailleurs, il évite de cantonner les énoncés produits par les élèves à la reformulation ou la transformation d'énoncés donnés à entendre juste avant. A l'inverse, dans les deux classes de 6^e, la place occupée par le verbal, à l'oral comme à l'écrit, a pour conséquence de limiter fréquemment le travail de production des élèves à de la reformulation ou au réagencement d'éléments syntaxiques présents dans les questions posées par les professeurs. Ces constats expliquent sans doute pourquoi nous avons observé que les productions des élèves sont plus guidées (cf. les contrats de production répertoriés) dans les classes de 6^e que dans celles de CM2⁴¹².

2.3- Ce qui différencie la pratique des deux professeurs formateurs

Les constats répertoriés dans le tableau ci-dessus montrent que les pratiques de PE1 et de PC1 se rejoignent sur deux choses : l'utilisation de la langue étrangère et la façon d'organiser le travail sur les connaissances.

Nos analyses nous ont permis de mettre au jour un contrat relatif à l'utilisation de la langue étrangère à la fois dans la classe de PE1, « contrat d'utilisation *exclusive* de la langue étrangère », et dans celle de PC1, « contrat d'utilisation *privilégiée* de la langue étrangère ». Bien que ce contrat ne soit pas tout à fait de même nature dans ces deux classes puisqu'on remarque que la langue française est proscrite dans la classe de PE1 alors qu'elle est convoquée ponctuellement dans celle de PC1, il est malgré tout intéressant de noter une convergence entre les attentes de ces deux professeurs au niveau des utilisations respectives de la langue française et de la langue étrangère. A l'inverse, on note que PC2 a recours très fréquemment à la langue française au cours de ses séances et que PE2 n'hésite pas à l'utiliser

⁴¹² Par ailleurs, lors de nos observations nous avons noté que les réseaux de communication ont des configurations nettement plus variées en CM2 en sixième. L'étude de ces réseaux constitue une direction de travail intéressante pour le futur, en lien notamment avec les profils scolaires des élèves.

notamment lorsqu'il est en difficulté (ex : étude du document sonore). On observe d'ailleurs que PE2 ne reprend pas les élèves lorsque ceux-ci interviennent en langue française. La notion de « bain linguistique », sur laquelle nous reviendrons ultérieurement, semble donc davantage peser sur la pratique des deux professeurs formateurs et figurer de manière plus marquée dans leur « épistémologie pratique » (Sensevy, à paraître).

Par ailleurs, le fait que les pratiques des deux professeurs formateurs convergent quant à leur manière d'organiser le travail sur les connaissances nous paraît constituer un élément particulièrement digne d'intérêt. On note, en effet, que les milieux cognitifs sont nettement plus denses en connaissances anciennes et nouvelles dans les classes de ces deux professeurs. Ces derniers ont le souci de mettre en relation les nouvelles connaissances avec celles travaillées au préalable. Ces manières de faire leur permettent de placer les élèves dans des conditions favorables à la mise en réseau de leurs connaissances et à la réorganisation des connaissances qui sont remobilisées à l'occasion. Toutefois, il est intéressant de noter que, dans ces deux classes, la réactivation des connaissances anciennes ne se fait jamais au détriment du travail sur les nouvelles connaissances qui restent au centre des activités mises en œuvre.

2.4- Ce qui distingue la pratique de PE1

Comme nous l'avons déjà mis en évidence lors des analyses synthétiques des trois situations étudiées dans notre travail, la pratique de PE1 se distingue de celle des trois autres professeurs et ce dans plusieurs domaines. Nous ne reviendrons pas ici en détail sur les diverses facettes de cette pratique qui retiennent l'attention lorsqu'on examine attentivement le travail conjoint de ce professeur et de ses élèves. Nous en retenons les traits les plus saillants qui, en outre, sont ceux qui, à notre sens, sont les plus susceptibles de produire des effets positifs sur la pratique des connaissances par les élèves.

Ces signes distinctifs se rapportent à trois domaines de l'action de ce professeur : la nature des situations qu'il met en œuvre, les techniques qu'il utilise et la façon dont il gère les rapports entre le contrat et le milieu.

Les situations mises en œuvre par PE1 présentent deux aspects spécifiques : les cadres situationnels sont suffisamment définis et adéquats et offrent un large éventail de pratiques discursives. De ce fait, ces situations permettent d'éclairer la signification des formes langagières en jeu et d'illustrer leur dimension actionnelle. Ces données situationnelles fournissent aux élèves un cadre dans lequel il vivent des expériences en langue étrangère qui leur donnent l'occasion de construire des règles pratiques de l'utilisation de cette langue.

Les techniques que PE1 utilise pour installer et contrôler les conditions d'apprentissage sont la

trace d'un savoir-faire professionnel solide. Elles témoignent d'une grande rigueur qui caractérise également d'autres domaines de la pratique de ce professeur telle que, par exemple, l'utilisation de la langue française et l'organisation du travail sur les connaissances.

Enfin, c'est sans conteste ce professeur qui parvient à équilibrer le mieux les poids respectifs du contrat et du milieu dans sa pratique. Ainsi, on note que le travail effectif des élèves de PE1 est déterminé à la fois par des attentes relativement prégnantes et par des confrontations régulières à un milieu riche et adéquat.

Les contrastes mis au jour dans les manières de faire des quatre professeurs étudiés nous conduisent à nous interroger sur les effets potentiels de ces pratiques sur les apprentissages des élèves. Des évaluations ayant été mises en œuvre dans chacune des classes observées, à partir d'un protocole commun, nous allons donc examiner, maintenant, les résultats des élèves à ces évaluations afin de voir s'il est possible de corrélérer certains de leurs résultats aux constats mis en évidence à l'issue de nos analyses.

3 - L'analyse des résultats des élèves

Les évaluations qui ont été passées dans les classes observées à l'issue de chaque séquence n'ont pas été conçues pour attester une efficacité plus ou moins grande de tel ou tel professeur mais simplement pour nous fournir quelques indices⁴¹³ supplémentaires pour mieux comprendre et caractériser l'action professorale.

Afin d'éclairer au mieux les résultats des élèves, nous allons tout d'abord présenter les outils d'évaluation⁴¹⁴ qui ont été utilisés par chaque professeur ainsi que le contexte de leur élaboration et de leur passation. Ensuite, nous décrirons les résultats obtenus par les quatre classes en opérant des comparaisons entre les moyennes générales et les résultats par compétences⁴¹⁵. Enfin, nous terminerons en comparant deux à deux les résultats obtenus dans chaque classe en fonction du niveau institutionnel des classes (classes de CM2 et classes de sixième) et du degré d'expertise des professeurs (professeurs formateurs et non formateurs).

3.1- Description des outils et du contexte d'évaluation

3.1.1 - Les outils d'évaluation

Les activités d'évaluation sur lesquelles s'appuie cette partie de notre étude sont le fruit d'une collaboration entre chercheur et professeurs. En effet, pour pouvoir disposer de résultats comparables, les quatre professeurs se sont mis d'accord sur la nature et le nombre d'activités d'évaluation ainsi que sur le nombre d'items par activité, tout en opérant d'emblée des choix distincts en fonction du niveau de la classe⁴¹⁶. Malgré ces choix liminaires, les négociations entre professeurs ont abouti à l'élaboration d'un protocole commun d'évaluation que nous décrivons ci-dessous. Toutefois, afin de respecter les manières de faire habituelles de chaque professeur, ces derniers ont ajouté, quand ils le souhaitaient, des exercices au protocole commun. Les évaluations qui figurent en annexes présentent les évaluations sous leur forme terminale incluant, de ce fait, les exercices ajoutés par chaque professeur⁴¹⁷. Toutefois, seules

⁴¹³ Sur la démarche indicielle, voir, notamment, Ginzburg, 1989.

⁴¹⁴ L'ensemble de ces outils d'évaluation figure dans les annexes aux pages suivantes : PE1, pp. 63-65 , PE2, pp. 175-177, PC1, pp. 294-296 et PC2, pp. 407-411.

⁴¹⁵ Nous tenons à remercier vivement Jean-Yves Guinard pour l'aide qu'il nous a apportée au niveau du traitement statistique de nos données.

⁴¹⁶ Les professeurs de sixième ont proposé des activités d'évaluation plus difficiles que celles retenues par les deux professeurs de CM2 afin de tenir compte du niveau plus avancé de leurs élèves. Par exemple, ils n'ont pas proposé d'activité d'évaluation de la compréhension orale de mots isolés, préférant demander à leurs élèves de repérer des informations dans un document plus complexe.

⁴¹⁷ PE1 a ajouté trois activités au protocole commun (deux activités de phonologie et une activité dans le domaine de la production écrite « read and fill in the blanks »). PE2 a ajouté deux activités (les deux

sont pris en compte, dans notre étude, les activités qui font partie du protocole élaboré en commun .

Ce protocole commun comprend trois rubriques principales qui correspondent aux trois compétences évaluées : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit et la production écrite. Le tableau ci-dessous présente les types d'activité retenus par chaque professeur. Il est volontairement synthétique afin de faciliter la comparaison inter-activités. Il ne s'agit pas pour nous d'effectuer, à ce niveau de notre étude, une analyse épistémique fouillée de chaque activité d'évaluation mais, simplement, de fournir les informations nécessaires à la compréhension des activités d'évaluation auxquelles les élèves ont été soumis dans chaque classe.

	PE1	PE2	PC1	PC2
Compréhension de l'oral (CO)	Associer un numéro à 10 parties du corps ⁴¹⁸ représentées sur un dessin	Entourer 10 objets dans 5 listes ⁴¹⁹		
	Identifier 6 monstres à partir de leur description physique	Entourer ou colorier 6 objets et colorier 3 lettres représentant des jours de la semaine	Identifier 3 personnages à partir de leur description physique	Identifier 3 personnages à partir de leur description physique
	Identifier 6 personnages à partir de leur description physique	Identifier 4 personnages à partir de leur description physique	Repérer 14 informations dans une conversation	Repérer 7 informations dans une conversation
Compréhension de l'écrit (CE)	Associer 6 énoncés en français au numéro du paragraphe dans lequel ils figurent en anglais et fournir des indices	Associer 6 énoncés en français au numéro du paragraphe dans lequel ils figurent en anglais et fournir des indices	Indiquer si 6 énoncés en français sont vrais ou faux et justifier ses réponses	Indiquer si 6 énoncés en français sont vrais ou faux et justifier ses réponses

premières activités proposées dans la rubrique « compréhension de l'oral » qui portent sur la compréhension des nombres de 10 à 20 et des jours de la semaine). PC1 n'a, elle, ajouté qu'une seule activité dans le domaine de la production écrite (l'exercice II : « réponds par des réponses courtes »). Quant à PC2, elle a ajouté deux activités dans le domaine de la production écrite (l'exercice 1 : « complète le texte suivant avec « be » ou « have got » correctement conjugué » et l'exercice 3 : « retrouver des yes / no questions »).

⁴¹⁸ A la suite de la séquence observée, PE1 a mis en œuvre une deuxième séquence qui intégrait, parmi les connaissances visées, des items lexicaux décrivant des parties du corps (ex : « hands, arms, a body »)

⁴¹⁹ Parmi la liste de dessins proposés figuraient non seulement des vêtements, mais également des dessins d'instruments de musique et d'objets en lien avec les fêtes de fin d'année qui correspondaient aux champs lexicaux travaillés dans les trois séquences mises en œuvre avant celle que nous avons observée.

Production écrite (PE)	Ecrire 5 mots désignant des parties du visage	Ecrire 5 mots désignant des vêtements	Ecrire la traduction de 10 mots	Ecrire 10 mots désignant des parties du visage
	Construire 3 questions à partir de mots donnés dans le désordre	Construire 3 énoncés à partir de mots donnés dans le désordre	Produire 4 questions à partir de réponses	Produire 4 questions à partir de réponses
	Produire 2 phrases sans modèle	Produire 2 phrases sans modèle	Produire un paragraphe de 50 mots	Produire un paragraphe de 40 à 50 mots

Les fonds de couleurs sont utilisés pour mettre en évidence les activités d'évaluation qui présentent des analogies importantes. Ils permettent d'observer rapidement qu'un tronc commun assez conséquent se dégage (cf. les fonds de couleur verte). Ainsi, on trouve, dans chaque domaine de compétence, une activité commune aux quatre classes et on note que la compréhension de l'écrit est évaluée de manière quasi-identique. Par ailleurs, on constate que les activités utilisées peuvent logiquement être regroupées deux à deux : les évaluations conçues par les deux professeurs de CM2 d'un côté, celles élaborées par les deux professeurs de sixième de l'autre.

Les deux professeurs de CM2 ont eu dans l'ensemble recours à des activités très semblables. même si le nombre de mots qui composent les énoncés ou paragraphes donnés à entendre ou à lire est légèrement différent selon les activités⁴²⁰. Toutefois, au-delà de ce constat d'ordre quantitatif, on observe que six activités sur sept reposent sur la mobilisation par les élèves de compétences identiques. Seules semblent se différencier véritablement les deuxièmes activités d'évaluation de la compréhension de l'oral. En effet, les élèves de PE1 ont à identifier six monstres⁴²¹ alors que le nombre d'éléments à entourer et colorier se monte à neuf dans la classe de PE2. De plus, on remarque que le registre de connaissances à mobiliser est plus diversifié dans le cas de l'activité utilisée par PE2. En revanche, le nombre de mots constitutifs de chacune de ces activités est un peu plus élevé dans la classe de PE1 (71 mots) que dans celle de PE2 (58 mots). Par conséquent, malgré ces légères différences, il nous semble possible de considérer que les élèves des deux professeurs de CM2 sont placés dans des conditions d'évaluation très proches.

Du côté des professeurs de sixième, on note que leurs activités présentent de très fortes

⁴²⁰ Une étude quantitative des deux activités de compréhension de l'oral montre que les activités utilisées par PE1 se composent respectivement de 71 mots (activité 2) et de 74 mots (activité 3) alors que celles utilisées par PE2 sont constituées de 58 mots (activité 2) et de 76 mots (activité 3). Par ailleurs, la même étude effectuée sur l'activité de compréhension de l'écrit met en évidence que le volume de langue donné à lire est nettement plus conséquent dans la classe de PE1 (113 mots) que dans celle de PE2 (46 mots).

⁴²¹ On remarque, d'ailleurs, que cette activité est pratiquement identique à la suivante qui s'en distingue uniquement par la présence des trois pronoms personnels sujets « he, she, it » sur lesquels les élèves peuvent prendre appui pour choisir le personnage adéquat.

similitudes. Seule la deuxième activité de compréhension de l'oral semble être plus difficile dans le cas de PC1 puisque ses élèves doivent repérer 14 informations alors que ceux de PC2 n'ont, eux, que 7 informations à recueillir. Toutefois, une analyse comparative plus détaillée de ces deux activités montre qu'on peut raisonnablement penser que les conditions d'évaluation dans lesquelles les élèves sont placés sont assez proches. Premièrement, la conversation donnée à entendre par PC2 est nettement plus longue que celle utilisée par PC1 puisqu'elle est constituée de 140 mots alors que celle de PC1 est composée de seulement 107 mots. Deuxièmement, les opérations de repérage et de compréhension à effectuer sont plus difficiles pour les élèves de PC2 car, d'une part, les informations à repérer sont indiquées en français dans les consignes et, d'autre part, ils doivent également restituer ce qu'ils ont compris en français. Ils ne peuvent donc pas se contenter d'un simple repérage comme les élèves de PC1 qui, par exemple, dans trois cas, n'ont qu'à opérer un choix parmi des réponses proposées (ex: Sex: he she). Malgré cela, il paraît acceptable de considérer que les conditions d'évaluation de la compréhension de l'oral sont relativement proches dans ces deux classes. Toutefois, l'analyse comparée des résultats devra tenir compte des écarts mis au jour aussi bien dans le cas des deux professeurs de sixième que dans celui des deux professeurs de CM2.

3.1.2 - Le contexte d'évaluation

Comme nous l'avons expliqué lors de la présentation de notre corpus, bien que le nombre d'élèves ayant un parcours linguistique homogène soit plus élevé dans les classes de CM2 que dans celles de sixième (cf. p. 54), ces différences entre les parcours linguistiques des élèves ne sont pas significatives. De ce point de vue, on peut donc considérer que les élèves avaient, au début de l'année, un niveau en langue étrangère relativement semblable. De la même façon, il est légitime de penser que le niveau des élèves était raisonnablement proche au début de la séquence observée par rapport aux connaissances déclarées nouvelles par les professeurs. Toutefois, comme nous l'avons montré lors de notre synthèse concernant l'introduction des nouveaux éléments de langue (cf. p. 236), il apparaît clairement, d'une part, que les connaissances en jeu sont nettement plus denses dans les deux classes de sixième que dans celles de CM2 et, d'autre part, que les deux professeurs formateurs (PE1 et PC1) confrontent leurs élèves à une variété linguistique plus importante que les deux professeurs non formateurs (PE2 et PC2). Ce constat nous conduit donc à nous interroger sur les effets de ces choix sur la façon dont les élèves s'approprient les connaissances nouvelles : la variété

linguistique est-elle un facteur facilitant ou au contraire un frein à cette appropriation ? La comparaison des résultats obtenus par les élèves des professeurs formateurs avec ceux des deux autres professeurs nous apportera peut-être quelques éléments de réponses.

Par ailleurs, les données disponibles sur les établissements⁴²² d'appartenance des quatre classes observées nous permettent de situer leur niveau général et ainsi de disposer d'un éclairage complémentaire.

Les données concernant les deux écoles élémentaires

	PCS ⁴²³ très favorisées	PCS favorisées	PCS moyennes	PCS défavorisées	Elèves en avance fin C3	Elèves en retard fin C3	Taille de la commune
PE1	36,4%	18,2%	18,2%	27,3%	7,4%	11,1%	< 50.000 h.
PE2	15,4%	15,4%	7,7%	61,5%	0%	25,8%	rurale > 5.000h

Les données concernant les deux collèges

	PCS très favorisées	PCS favorisées	PCS moyennes	PCS défavorisées	Elèves redoublants en 6è	Elèves en retard en 6è	PCS défavorisées en 6è
PC1	19,2%	20,4%	28,2%	32,1%	10%	4%	33%
PC2	28,7%	21,2%	28,9%	21,2%	6,6%	0,4%	19,8%

L'analyse des deux tableaux ci-dessus met en évidence que l'école de PE1 et le collège de PC2 sont situés dans des environnements plus favorisés que l'école de PE2 et le collège de PC1. Ces données présentent un caractère général pour être exploitées sérieusement dans le cadre de cette présentation⁴²⁴ ; elles ne sont fournies ici à titre indicatif que dans le but d'aider à l'interprétation des résultats des élèves.

Par ailleurs, il est nécessaire de préciser que chaque professeur s'est chargé de la passation de l'évaluation dans sa classe et l'a organisée au moment qui lui convenait le mieux. PE1 a

⁴²² Les tableaux qui présentent ces données ont été élaborés à partir des bases d'information de référence consultables, sur internet, par les acteurs du système éducatif. Il s'agit, pour le premier degré, de la base de données de l'INPEC (Indicateurs pour le Pilotage de l'Ecole au Collège) et, pour le second degré, de celle de l'IPES (Indicateurs pour le Pilotage des Etablissements du Second degré).

⁴²³ Ce sigle désigne les catégories socio-professionnelles des responsables légaux des élèves.

⁴²⁴ Pour constituer des données exploitables, il aurait fallu que nous puissions disposer des caractéristiques socio-économiques concernant chaque élève, ce que nous n'avons pas été en mesure d'obtenir lors de notre recueil de données.

évalué ses élèves après la mise en œuvre d'une séquence qui a fait suite à celle que nous avons observée. PE2 et PC1 ont évalué leurs élèves immédiatement après la fin de leur séquence. Quant à PC2, elle a fait passer son évaluation une fois complètement terminée l'unité 4 du manuel « New live », soit trois séances après la fin de nos observations. Compte tenu de la longueur de son évaluation, elle l'a organisée en deux temps. Le premier a été consacré à l'évaluation de la compréhension de l'oral et le deuxième à l'évaluation des compétences écrites. Enfin, il faut signaler que les évaluations ont été corrigées par chacun des professeurs observés.

3.2- Présentation et analyse des principaux résultats

3.2.1 - Présentation et analyse des résultats d'ensemble et par compétence

Les résultats dont nous disposons nous permettent de faire à la fois une analyse des résultats obtenus par les élèves sur l'ensemble des activités du protocole commun et une étude des résultats par domaine de compétence : la compréhension de l'oral (CO), la compréhension de l'écrit (CE) et la production écrite (PE)⁴²⁵.

Pour construire les scores totaux, les notes obtenues dans les trois domaines de compétence ont toutes été ramenées sur 1 afin de disposer de scores comparables. En effet, le nombre d'items étant différents d'une classe à l'autre, le poids de chaque compétence n'était pas équivalent dans chacune des classes, ce qui a nécessité cette harmonisation préalable. Toutefois, pour faciliter la lecture, nous présentons ci-dessous des moyennes ramenées à 20 pour les résultats d'ensemble et à 10 pour ceux correspondant à chaque domaine de compétence.

	PE1	PE2	PC1	PC2
Moyenne générale sur 20	16,04	13,42	13,89	13,20
Moyenne en CO sur 10	9,03	7,92	6,69	5,85
Moyenne en CE sur 10	7,39	6,36	8,03	7,79
Moyenne en PE sur 10	7,91	5,84	5,02	5,83

Pour étudier les différences de moyenne obtenues par les quatre classes, nous avons effectué

⁴²⁵ Pour les résultats obtenus dans chaque classe, cf. annexes, pp. 495-498.

des analyses de variances⁴²⁶(ANOVA)⁴²⁷.

L'analyse de la variance produite sur l'ensemble des trois compétences n'indique pas de différence significative ($F = 2,481$, non significatif). Toutefois, si l'on effectue des ANOVA spécifiques sur chacune des trois compétences, on trouve une différence très significative ($F = 7,918$, significatif à 0,001) pour ce qui concerne la compréhension de l'oral (CO). Comme on le voit dans le tableau ci-dessus, cette significativité s'explique essentiellement par les résultats obtenus par la classe de PE1. L'homogénéité des résultats est de plus confirmée par le calcul de l'écart-type qui n'est, dans le cas de la compréhension de l'oral, que de 0,13, soit l'écart-type le plus bas pour l'ensemble des résultats⁴²⁸.

Par ailleurs, l'ANOVA spécifique à la production écrite (PE) montre une différence « relativement » significative ($F = 4,736$, significatif à 0,1). On voit que là aussi, ce sont les résultats de la classe de PE1 qui expliquent la variance.

Ce premier ensemble de résultats peut donc nous convaincre de différences significatives entre les classes par rapport à la réussite des élèves à ces épreuves d'évaluation, pour ce qui concerne la compréhension de l'oral, d'une part, et la production écrite, d'autre part. Nous allons tenter maintenant de préciser la nature de ces différences en comparant deux à deux les résultats obtenus par chacune des classes.

3.2.2 - Présentation et analyse comparative des résultats en fonction du niveau institutionnel des classes et du degré d'expertise des professeurs

a) La comparaison entre les deux professeurs de CM2

Un t de student opéré sur les moyennes générales (pour l'ensemble des 3 compétences évaluées) des classes de PE1 et de PE2 confirme la différence significative ($p = 0,018$) que laisse entrevoir une première lecture des résultats.

De plus, si l'on fait porter le calcul sur chacune des compétences, on s'aperçoit, ainsi que

⁴²⁶ Pour les résultats détaillés des analyses, cf. annexes, pp. 499-506.

⁴²⁷ Cette forme d'analyse étant une technique statistique qui permet de comparer les moyennes de plus de deux populations, elle s'avère particulièrement utile pour analyser les résultats présentés ci-dessus. Contrairement à ce que pourrait laisser penser son nom, l'analyse de la variance n'est pas une méthode qui permet d'étudier les différences de variances entre populations mais une méthode pour étudier les différences de moyenne entre populations (par exemple, quatre populations ont-elles la même moyenne ? ou autrement dit, les différences de moyenne entre les quatre populations sont-elles significatives ?) Cette méthode doit son nom au fait qu'elle utilise des mesures de variance afin de déterminer le caractère significatif, ou non, des différences de moyenne mesurées sur les populations. Il s'agit d'une généralisation à k populations du classique test de comparaison de moyennes de deux échantillons : le test T de Student que nous utilisons ci-dessous pour effectuer des comparaisons deux à deux.

⁴²⁸ Les trois autres écarts-types sont les suivants : 2,63 pour les résultats généraux, 0,22 pour la compréhension de l'écrit et 2,00 pour la production écrite.

commençait à l'indiquer l'analyse des variances, que les deux classes se différencient significativement pour la compréhension de l'oral ($p = 0,064$), et plus significativement encore pour la production écrite ($p = 0,039$). Toutefois, la significativité pour ce qui concerne les différences relevées dans le domaine de la compréhension écrite n'atteint pas 10% ($p = 0,18$).

La différence de performance entre les élèves de PE1 et de PE2 dans le domaine de la compréhension orale nous semble pouvoir être expliquée par la nature du travail produit par PE1 lors de l'étude du document sonore. En revanche, cette différence est plus délicate à interpréter pour ce qui concerne la production écrite. En effet, PE2 met nettement plus souvent en œuvre des activités de mises en relation graphie-phonie et expose ses élèves à un volume de langue écrite plus conséquent⁴²⁹. Par conséquent, il nous semble que la différence mise au jour dans ce cas tient largement au fait que PE1 donne systématiquement du travail à faire à la maison qui constitue, pour ses élèves, un entraînement supplémentaire dans le domaine de l'écrit.

Quoi qu'il en soit, on peut donc retenir de cette comparaison, que, sur des évaluations de même nature, les élèves de PE1 performant significativement mieux que ceux de PE2.

b) La comparaison entre les deux professeurs de sixième

Une comparaison du même type (t de student) produite entre les résultats des élèves de PC1 et ceux de PC2 ne montre pas de différence significative, ni sur l'ensemble des trois compétences ($p = 0,50$), ni sur chacune des trois compétences. Même si la moyenne générale des élèves de PC1 est meilleure que celle des élèves de PC2 (13,89 contre 13,20), on ne peut en conclure que cette évaluation distingue significativement les deux classes.

c) La comparaison entre professeurs formateurs et professeurs non formateurs

Si l'on effectue maintenant une comparaison entre les professeurs formateurs ensemble (PE1 et PC1), et les professeurs non formateurs ensemble (PE2 et PC2), on constate une différence significative sur l'ensemble des 3 compétences ($p = 0,054$), que l'on ne retrouve, toutefois, sur aucune des compétences prises séparément. Ce nouveau résultat nous semble intéressant, mais il ne faut pas perdre de vue, nous semble-t-il, que la plus grande partie de la différence constatée s'explique très probablement par la contribution de la classe de PE1 (d'une manière

⁴²⁹ Lors de notre étude des synopsis larges, nous avons montré que le nombre de caractères auxquels sont exposés les élèves de PE1 et de PE2 se monte respectivement à 158 et 469 caractères (cf. p 78)

similaire avec ce que nous avons pu constater dans l'analyse de variance).

En matière de conclusion

Les élèves des classes étudiées ont passé des évaluations dont nous avons montré qu'elles pouvaient être considérées comme raisonnablement proches. Par ailleurs, il est probable que ces élèves ne se distinguaient pas *a priori* significativement entre eux (dans un comparaison inter CM, d'une part, et inter sixième, d'autre part) pour ce qui concerne la connaissance des savoirs en jeu.

Dans ces conditions, les résultats des évaluations nous fournissent un *indice* que nous pouvons commencer à décrire comme suit : à la fin de la séquence, les élèves de PE1 se distinguent significativement des élèves de PE2, pour ce qui concerne la compréhension de l'oral et la production écrite. Plus généralement, si l'on admet une certaine parenté, comme nous avons essayé de le montrer ci-dessus, entre les évaluations CM2 et les évaluations 6^e, on peut constater que les élèves de PE1, toujours sur les mêmes compétences, performant significativement mieux que les élèves de PC1 et PC2⁴³⁰.

Concernant les différences de performance des élèves de PE1 dans le domaine de la compréhension de l'oral, celles-ci s'expliquent, selon nous, très vraisemblablement par la place qu'occupe les activités d'écoute dans la pratique de ce professeur (65%) et la qualité du travail produit lors de l'étude de documents sonores.

Nous pouvons donc extraire de cette modeste étude statistique cet indice qui nous paraît assez probant, et que nous décrivons comme suit : les résultats d'évaluation montrent une spécificité de l'enseignement de PE1, qui semblent mieux faire réussir ses élèves que les autres professeurs, notamment dans le domaine de la compréhension de l'oral. Cet indice doit cependant, nous y insistons, être considéré avec beaucoup de prudence : en particulier, nous n'avons pu travailler dans un paradigme pré-test/post-test, et nous n'avons pu contrôler l'effet des variables socio-économiques sur les performances (effet pourtant probable, eu égard aux différences d'implantation sociale des établissements). Si indice il y a donc, c'est bien ramené à « une constellation signifiante » (Foucault, 1963), produisant un système d'indices concordants, qu'il peut prendre son sens.

⁴³⁰ Un t de student appliqué aux performances d'ensemble sur les 3 compétences montre que les élèves de PE1 réussissent significativement mieux que les élèves de PC1 ($p = 0,044$), et très significativement mieux que les élèves de PC2 ($p = 0,0057$). Toutefois, au-delà des parentés (évoquées ci-dessus) entre évaluations données en CM2 et évaluations données en sixième, des différences notables interdisent de donner à ces constats le statut de résultats. On peut estimer cependant qu'ils renforcent la tendance constatée.

Chapitre 2 : Vers un ensemble de propositions

Cette partie de notre travail a pour objectif de reprendre de manière synthétique les principales questions mises au jour lors de nos analyses. Elles ont trait successivement à la conception puis la mise en œuvre de situations didactiques dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère avec des élèves quasi-débutants. Elles sont envisagées comme des propositions en vue de l'élaboration d'ingénieries didactiques qui pourraient résulter d'un travail coopératif entre professeurs et chercheurs.

1 - Quelques lignes directrices pour la conception de situations d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère

Enseigner une langue étrangère c'est doter les élèves d'outils⁴³¹ pour agir dans des situations de communication qui permettent d'interpréter et d'utiliser de manière pertinente les formes linguistiques. De ce fait, il nous semble que la conception de situations didactiques adéquates et suffisamment prégnantes nécessite de renforcer les liens entre, d'une part, langue et action et, d'autre part, langue et situations de communication.

1.1- Concevoir des situations qui constituent de véritables « expériences langagières » pour les élèves

Dans la classe, l'action des élèves ne saurait se limiter à la répétition ou la reproduction d'énoncés prêts à l'emploi. Les situations dans lesquelles les élèves sont placés doivent donc leur permettre de vivre de véritables « expériences langagières ».

« Toute situation d'enseignement est l'occasion de donner vie à des pratiques de savoir en référence à des pratiques socio-historiquement cristallisées en activités. Le processus d'enseignement est dès lors censé recréer certaines conditions à même de permettre l'émergence d' « expériences⁴³² » jugées compatibles avec les pratiques de référence qui sont à

⁴³¹ Pour nous, ce mot « outil » ne renvoie pas à une utilisation mécanique du langage. Ainsi, comme l'explique Rabardel cité par Chini à propos du concept d'instrument et plus particulièrement du langage comme instrument, « tout instrument, qu'il soit technique ou symbolique [...], se présente comme une entité composite, tenant à la fois de l'objet et du sujet au sens philosophique de ces termes. [...] L'artefact n'est pas en soi instrument (même lorsqu'il a été initialement conçu pour cela), il est institué comme instrument par le sujet qui lui donne son statut de moyen pour atteindre les buts de son action. » (Chini, 2004, pp. 106-107). Le mot « outil » est donc utilisé ici dans un sens dynamique, soit dans l'articulation entre les formes du langage et l'activité créatrice des élèves lors de l'utilisation de ces formes en situation : « Le rôle fondamental du sujet dans l'élaboration de l'instrument montre bien en outre que la notion d'instrumentalisation de concepts langagiers n'a rien à voir ici avec une quelconque réification du langage, avec une utilisation mécanique ou réflexe dénuée de toute dynamique ou de toute créativité, tel que ce que nous avons connu avec les démarches structurales et surtout notionnelles-fonctionnelles. Le concept d'instrument est à interpréter ici dans un sens noble de médiation structurante, dans laquelle le sujet est partie prenante. » (*Ibid*, p. 108)

⁴³² A la suite des travaux du pragmatiste américain, John Dewey (1859-1952) qui établit une distinction entre *une* expérience et *l'*expérience, Schubauer-Leoni et al font l'hypothèse que, « en fonction d'actions possibles,

l'œuvre dans la culture humaine. » (Schubauer-Leoni et al., à paraître)

Pour favoriser l'émergence de ces « expériences langagières », il importe que les élèves soient placés en position d'agir avec la langue, qu'ils deviennent de véritables énonciateurs ayant une intention, un but, un problème à résoudre. Il semble que l'importation dans le champ de l'enseignement et apprentissage des langues étrangères a eu pour conséquence de paupériser la dimension actionnelle du langage. Cette dernière, par ailleurs au cœur de la notion du « learning by doing⁴³³ », a été pourtant reprise dès les prémices de l'approche communicative. Toutefois, la référence à la dimension actionnelle, qui s'est déclinée, entre autre, sous la forme de l'expression « le dire et le faire⁴³⁴ » qu'on trouve dans de nombreux textes officiels concernant les langues étrangères à l'école, n'a apparemment pas eu l'effet escompté. A l'image de l'expression « le dire et le faire », l'action et le langage ont été vus comme deux moyens d'agir juxtaposés, se renforçant éventuellement l'un l'autre, mais l'approche actionnelle n'a pas été interprétée comme une nouvelle façon d'envisager la langue⁴³⁵. Il nous semble donc que l'enseignement-apprentissage des langues étrangères doit reconsidérer les liens qui unissent action et langue afin que cette dernière soit envisagée comme un moyen d'agir sur le monde, comme l'explique Vernant lorsqu'il présente les travaux de Searle.

« On remarquera seulement ici que si les assertifs et les expressifs correspondent exactement aux fonctions traditionnelles de représentation et d'expression du discours, les directifs et promissifs manifestent une dimension non plus *cognitive*, informative du langage, mais proprement *volitive* en ce qu'elles engagent le vouloir, l'intention, le désir qu'a le locuteur non

dans une situation reconnue comme prototypique et au sein d'une institution donnée (Sensevy, 2001) peuvent émerger deux types d'expériences fortement articulées : l'expérience *stricto sensu* et l'expérience *lato sensu*. »

⁴³³ On doit cette expression, entre autres, à Dewey pour lequel ce principe constitue un des pivots de [son] « *Credo pédagogique* » publié en 1897. Cette expression est intrinsèquement liée chez lui à la notion d'expérience puisque, pour Dewey, tout progrès cognitif naît d'une réorganisation de l'expérience par l'expérience : « I believe finally, that education must be conceived as a continuing reconstruction of experience » (Citation extraite de « my pedagogic creed », publié initialement dans « The School Journal, Volume LIV, Number 3, January 16, 1897, pages 77-80 et consultable sur le site internet de « The encyclopaedia of informal education », <http://www.infed.org/encyclopaedia.htm>). Par ailleurs, sur la notion d'expérience, voir également son ouvrage intitulé « Experience and Education » publié en 1938.

⁴³⁴ A l'école primaire, dans le domaine des langues étrangères, l'application de ce principe a essentiellement donné lieu, dans les pratiques, à l'association de gestes aux énoncés produits, notamment lors de l'apprentissage d'un chant ou d'une comptine, à la mise en œuvre de saynètes ou à la manipulation d'objets.

⁴³⁵ Il faut espérer que la dimension actionnelle qui constitue la perspective retenue dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ne rencontrera pas le même écueil. Toutefois, ces quelques lignes extraites du chapitre 2 du Cadre sous-entendent, dans cette partie du texte, que les activités langagières ne sont pas encore véritablement envisagées comme des moyens d'agir à part entière : « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de paroles se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification ». A notre sens, l'association de l'expression « très généralement » à la perspective actionnelle affichée et la distinction opérée entre « actions en contexte social » et « activités langagières » suggèrent une vision dichotomique du langage et de l'action.

de décrire, mais bien de transformer le monde par son action ou par le truchement de celle d'autrui. Le discours est non seulement représentation, mais aussi et surtout volonté. Quant aux déclarations, elles manifestent le plus clairement la dimension actionnelle du langage puisque, par un acte de discours, est effectivement et directement produite une *action* sur le monde. Par une sorte de « magie verbale », *le dire devient faire*⁴³⁶ (1997, pp. 15-16)

Pour conclure, nous pensons que le pouvoir actionnel des mots doit être reconsidéré et que les situations didactiques doivent être conçues dans « une perspective praxéologique, où la langue est envisagée comme l'outil d'une action verbale dont le but est de faire faire, faire dire ou faire penser quelque chose à un partenaire d'une interaction » (Griggs, 2006, p. 93)

« Les processus langagiers ne doivent pas être envisagés comme des abstractions idéales et décontextualisées, mais au contraire comme des ressources étroitement indexées à des formes d'agir. Cette hypothèse n'est pas sans conséquences ; elle invite à réinterpréter en profondeur la nature des phénomènes langagiers en rapportant ceux-ci à des fonctions praxéologiques » (Filliettaz, à paraître)

1.2- Elaborer des situations qui donnent sens aux formes linguistiques et nécessitent leur emploi

La langue est indissociable des données situationnelles qui permettent de l'interpréter. Ainsi, comprendre une langue c'est mettre en rapport des formes linguistiques et les aspects pertinents des situations extralinguistiques qui les sous-tendent. Se faire comprendre dans une langue, c'est alors être capable de choisir les formes linguistiques en fonction des aspects pertinents des situations extralinguistiques dans lesquelles on se trouve et en fonction de son intention et de son but. Dans cette perspective, le terme situation se réfère, d'une façon générale, à l'ensemble des conditions qui président à l'émission d'un acte de langage, ces conditions permettant éventuellement de « désambiguïser » (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 534) un énoncé polysémique, de savoir dans quel « jeu de langage » on se trouve.

Le « niveau situationnel⁴³⁷ » constitue un ensemble complexe ; il est « le lieu où se trouvent les données externes qui jouent le rôle de contraintes, lesquelles « déterminent l'enjeu de l'échange, ces contraintes provenant à la fois de l'*identité* des partenaires et de la place qu'ils occupent dans l'échange, de la *finalité* qui les relie en termes de visée, du propos qui peut être convoqué et des *circonstances matérielles* dans lesquelles ils se réalisent » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 536). Du fait de la complexité de cet ensemble, le professeur de langue étrangère doit, lorsqu'il utilise des situations préconçues, identifier parmi ces données externes - l'identité des partenaires, la finalité des échanges et les circonstances matérielles - celles qui seront les plus utiles à la compréhension des énoncés rencontrés, et ce tout particulièrement

⁴³⁶ C'est nous qui soulignons. Ce syntagme pourrait d'ailleurs utilement remplacé l'expression « le dire et le faire ».

⁴³⁷ Cf. les trois niveaux proposés par Charaudeau dans son modèle d'analyse du discours (cf note n°35, p.31).

s'il s'adresse à de jeunes élèves. Quoi qu'il en soit, il ne saurait se contenter d'une simple évocation du cadre situationnel, sachant que c'est ce dernier qui va donner sens aux formes linguistiques. D'une façon complémentaire, le travail de conception de situations didactiques nécessite une connaissance solide des types de cadres situationnels⁴³⁸ dans lesquelles les formes linguistiques au programme sont susceptibles d'être produites. Il requiert, de plus, de « situer la question du contexte et de l'usage de la langue à la fois dans une dynamique prospective (comment et où sera utilisée cette langue par les participants) et dans l'espace de l'ici/maintenant du lieu-classe » (Cicurel, 2002, p. 179).

Pour sa part, Cicurel estime qu'« un cours de langue possède la particularité de faire émerger de façon simultanée un double cadre. » (Ibid, p. 185)

« Il y a d'abord le contexte didactique de l'institution - école, centre universitaire, cours de langue, etc. -, qui comporte ses routines, sa programmation et ses normes interprétatives. [...] Sur ce premier cadre vient se greffer un second cadre, qui est celui d'une *parole en représentation*. En « surimpression » du cadre primaire, le cadre secondaire mime le monde réel. Que l'on songe aux contextes imaginaires auxquels il est fait appel pour expliquer, situer, provoquer le réemploi de termes, notamment dans les activités didactiques qui font intervenir des attitudes de simulation de type dramaturgique. La démarcation entre les deux mondes qui ne réfèrent pas à un même « extérieur » n'est pas simple à établir, car les décrochements se font rapidement, et à haute fréquence » (Ibid, pp. 185-186).

Même si l'on considère avec une certaine réserve l'affirmation selon laquelle le cours de langue est l'unique instance dans laquelle s'emboîtent plusieurs cadres contextuels, il est indéniable que la pluralité des discours⁴³⁹ rend la tâche des élèves difficile et ce d'autant plus que ces discours sont tous produits en langue cible.

« Il semble que la compétence à être un apprenant « performant » ne provienne pas seulement du développement d'une compétence linguistique mais aussi d'une compétence à s'orienter dans une hétérogénéité textuelle voire contextuelle assez complexe. Cela exige qu'un *habitus* culturel de type scolaire existe ou préexiste, permettant aux participants de suivre le fil du discours dans sa *discontinuité*. » (Cicurel, 2002, p. 190)

Ces constats corroborent largement les nôtres. Nous pensons, par exemple, aux séquences métalinguistiques produites en anglais que nous avons identifiées dans la pratique des deux professeurs de 6^e et à l'utilisation inflationniste de documents par PC2. Par conséquent, ces observations confirmées par nos analyses nous conduisent à faire deux types de proposition.

⁴³⁸ Dans son article, Cicurel (2002) donne quelques exemples de « contextes » (que nous nommons, pour notre part, cadre ou données situationnelles) susceptibles d'être convoqués en classe de langue étrangère : le contexte « récit de vie », le contexte fictionnel prototypique et le contexte social.

⁴³⁹ A notre sens, il semble, en effet, que la gestion de la pluralité discursive spécifique à la classe de langue représente une difficulté importante pour les élèves : « En situation scolaire, l'interactant se trouve face à une « exposition discursive » plurielle (cf. Moirand 1993) formée par le discours de l'enseignant, les textes, le paratexte, le discours des autres apprenants. Lorsque les consignes et les activités à effectuer sont données dans la langue-cible, on peut s'interroger sur la manière dont les sujets apprenants opèrent leur ancrage dans ces mondes hétérogènes. » (Cicurel, 2002, p. 189)

Premièrement, il nous semble qu'il serait nécessaire de conduire des recherches visant à examiner précisément comment et avec quels effets il est possible de gérer l'alternance entre langue cible et langue première dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère et ce en tenant compte du niveau des élèves auxquels on s'adresse. Deuxièmement, les données situationnelles jouant incontestablement un rôle déterminant dans la compréhension et la production d'actes de parole, il paraît essentiel d'étudier comment, dans une classe de langue étrangère, se joue l'articulation entre *contrat de communication* et *contrat didactique*. La façon dont le terme « contrat de communication » est utilisée par différents courants de recherche et plus particulièrement par Charaudeau lui-même (2002) pour lequel ce concept est central en analyse du discours montre un recouvrement de cette notion⁴⁴⁰ avec celle de « niveau situationnel ». De ce fait, il nous semble important d'interroger la place et le rôle du contrat de communication dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

Par ailleurs, il nous semble que, lors de son travail de conception, le professeur doit chercher le plus souvent possible à élaborer des situations qui vont permettre de placer les élèves en interaction directe avec un milieu qui, par la production de rétroactions adéquates et suffisamment prégnantes, va nécessiter l'utilisation des connaissances visées sans que lui-même ait à intervenir. A cette fin, nous pensons que le concept d'adidacticité tel qu'il a été défini par Brousseau peut s'avérer extrêmement utile pour le professeur de langue étrangère. La production de situations en référence à ce concept permettrait de placer les élèves dans des situations plus proches de celles qu'ils rencontrent en dehors de la classe. Toutefois, l'importation dans le champ de la didactique des langues étrangères du concept d'adidacticité s'assortit de fait d'une accommodation et d'une spécification de ce concept. En effet, dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, il est fortement improbable que les élèves découvrent par eux-mêmes certaines des connaissances nécessitées par le milieu.

« L'apprentissage [d'une langue étrangère] ne peut pas se réduire à la résolution individuelle d'une suite de problèmes dont la solution serait accessible par le seul raisonnement à partir de connaissances préexistantes. On peut bien sûr mettre en place des situations, telles que les jeux de rôles par exemple ou les exercices d'expression libre, où l'élève construit son discours sans intervention de l'enseignant. Mais cela n'est possible que si les données linguistiques sont

⁴⁴⁰ Charaudeau définit le contrat de communication « comme l'ensemble des conditions dans lesquelles se réalise tout acte de communication (quelle que soit sa forme, orale ou écrite, monolocutive ou interlocutive). Il est ce qui permet aux partenaires d'un échange langagier de se reconnaître l'un l'autre avec les traits identitaires qui les définissent en tant que sujets de cet acte (*identité*), de reconnaître la visée de l'acte qui les surdétermine (*finalité*), de s'entendre sur ce qui constitue l'objet thématique de l'échange (*propos*) et de considérer la pertinence des contraintes matérielles qui déterminent cet acte (*circonstances*). » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, pp. 140-141). D'une manière moins précise mais convergente, Bromberg cité par Charaudeau et Maingueneau (*ibid*, p. 140) considère que « le contrat de communication constitue un cadre de référence qui assure non seulement « la stabilité et la prévisibilité des comportements », mais aussi, et cela est essentiel, rend plus ou moins accessible des interférences contextuelles et comme tel fournit un cadre d'interprétation. »

déjà à sa disposition et le plus souvent dans le cadre d'une interaction langagière. Contrairement au langage mathématique, la logique d'un système linguistique comporte toujours une part d'arbitraire et une épaisseur sémantique et intersubjective qui ne permet pas de le reconstruire par le seul raisonnement. Et dans ces conditions, nul ne pouvant deviner les formes de la langue, le rôle du médiateur ne peut se limiter à « provoquer » le questionnement, et l'apport extérieur de données, lexicales et grammaticales en particulier est inévitable, sous forme de texte ou de discours préconstruits qui donneront lieu à une pratique guidée intensive. » (Chini, 2004, p. 54)

Malgré cela, nous pensons que, lors de son travail de conception, le professeur doit tendre vers l'élaboration de situations dans lesquelles la relation contrat - milieu soit la plus équilibrée possible sachant que le rapport entre ces deux pôles évoluera en fonction de l'avancée du temps didactique. L'analyse du taux d'adidacticité inhérent à chaque situation d'apprentissage doit donc, selon nous, constituer une des lignes directrices fondamentales du travail professoral lors de la conception des situations d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère.

1.3- Constituer un milieu dense et varié

L'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère en milieu institutionnel est soumis à de fortes contraintes temporelles. De ce fait, il nous semble que une des conditions de son efficacité réside dans la constitution d'un milieu cognitif dense et varié ou, pour le dire autrement, dans la façon dont les connaissances sont aménagées.

« On ne peut vraiment argumenter que la simple exposition à la langue apprise puisse constituer une condition idéale d'apprentissage si l'on ne cherche pas d'une façon ou d'une autre à « manipuler », en référence à un objectif d'apprentissage, le matériau auquel l'apprenant se trouve exposé. La seule volonté de ménager une progression dans la complexité des formes linguistiques utilisées constitue évidemment une telle manipulation. » (Gaonac'h, 2006, p. 142)

Ainsi, à l'inverse des thèses naturalistes défendues par Krashen (1982), nos analyses empiriques nous conduisent à nous associer aux approches qui mettent « en évidence le rôle direct des *inputs*, notamment l'effet de la fréquence d'une forme linguistique dans le matériau auquel un apprenant est exposé⁴⁴¹ » (Gaonac'h, p.143). De ce fait, le travail du professeur consisterait à aménager un milieu cognitif qui expose les élèves à un nombre élevé d'occurrences des nouvelles connaissances et à une variété suffisante de formes linguistique, mettant en concurrence nouvelles et anciennes connaissances, afin que les élèves soient en position, d'une part, d'effectuer des opérations de mise en relation pertinente entre les formes linguistiques et leur signification et, d'autre part, entre les nouvelles connaissances et leurs apprentissages antérieurs.

⁴⁴¹ Ce constat confirme le rôle de l'*input enhancement* dont nous avons signalé l'importance précédemment (cf. p.574)

« Les aménagements imposés aux échanges langagiers doivent viser à la fois la *compréhension* et la *communication* : nécessité d'adapter la complexité des énoncés aux compétences des élèves à un moment donné, mais aussi la *progression* : nécessité d'introduire des éléments linguistiques non ou mal maîtrisés, l'objectif étant que l'apprenant ait ainsi la possibilité de dépasser son stade actuel de maîtrise de la langue cible. » (*Ibid*, p.143)

Toutefois, comme nos analyses l'ont montré, l'acquisition de nouvelles connaissances nécessite que le travail sur les anciennes connaissances ne se fasse pas au détriment des premières. La mise en concurrence de connaissances variées doit permettre de décroiser les apprentissages et de mettre en place une approche systémique du fonctionnement de la langue cible.

Par ailleurs, lors de nos observations, il est rapidement apparu que les professeurs étudiés accordaient très peu de place à la dimension culturelle. De ce fait, notre travail s'est centré sur l'analyse des connaissances linguistiques en jeu et la façon dont elles étaient pratiquées en classe. Ceci ne saurait occulter la nécessité - communicationnelle et institutionnelle - de proposer aux élèves des situations culturellement marquées. En choisissant de faire travailler les élèves dans des cadres situationnels authentiques adaptés aux possibilités linguistiques des élèves, le professeur serait en mesure d'atteindre deux objectifs complémentaires et interdépendants ; il pourrait d'une part, enrichir les connaissances culturelles des élèves et, d'autre part, les exposer davantage à la langue cible. Il nous semble, en effet, nécessaire de repenser la place des références culturelles et de la langue authentique dans les pratiques de classe. Lors nos observations, nous avons effectivement constaté que le milieu cognitif auquel les élèves étaient confrontés était majoritairement constitué des énoncés produits par le professeur et les élèves. A notre sens, la prégnance de ce milieu que nous proposons de qualifier de *milieu alloglotte*⁴⁴², soit un milieu dans lequel des locuteurs non natifs utilisent une langue étrangère pour communiquer, s'explique par le peu de place accordée aux activités de compréhension, qu'elles soient orales ou écrites, de documents authentiques. Un des enjeux forts de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères semble donc résider dans la recherche d'un meilleur équilibre entre *milieu alloglotte* et *milieu homoglotte*⁴⁴³, soit, à l'inverse, un milieu dans lequel des locuteurs natifs utilisent leur langue usuelle de communication.

Pour conclure, il semble donc que la complexité du travail à fournir par le professeur lors de

⁴⁴² Avec cette proposition, nous spécifions cette expression aux échanges produits en classe alors qu'elle qualifie généralement un « contexte dans lequel la langue enseignée est différente de celle(s) habituellement parlée(s) dans le milieu environnant. » (Castellotti, 2001, p. 115)

⁴⁴³ D'une manière complémentaire, Castellotti (*Ibid*, p. 115) définit un milieu homoglotte comme un « contexte dans lequel la langue enseignée est également pratiquée dans le milieu environnant.. »

la conception des situations d'apprentissage nécessite un haut niveau d'expertise qui passe, entre autre, par un travail d'*analyse épistémique* approfondi. A ce sujet, nous avons noté à plusieurs reprises lors de nos études empiriques que ce travail d'analyse épistémique était souvent déficient chez les professeurs étudiés. Ce manque de pratiques d'analyse épistémique est sans doute imputable aux contraintes temporelles qui pèsent sur l'action quotidienne du professeur. Toutefois, il faut rappeler ici que ce déficit d'analyse peut être lourd de conséquence sur la mise en œuvre effective. Ainsi, comme nous l'avons montré, le choix fait par PE2 d'utiliser l'expression « a pair of » rend la construction syntaxique des énoncés nettement plus délicate à maîtriser. D'une manière différente mais tout aussi importante pour la pratique des connaissances par les élèves, nous avons mis en évidence, lors de la situation de « pairwork » dans la classe de PC1, que la façon dont est conçu le questionnement contraint fortement le déroulement discursif des échanges : la réalisation intégrale de l'activité impose aux élèves la production de réponses affirmatives leur ôtant, de fait, tout choix personnel. Ce travail d'analyse épistémique est donc essentiel. Grâce à lui, le professeur doit pouvoir identifier précisément la nature des connaissances en jeu et être capable de prévoir les difficultés que les élèves seront susceptibles de rencontrer.

Ce temps d'analyse doit également orienter ses choix concernant les documents qui seront utilisés par lui et les élèves lors de la mise en œuvre effective. En effet, sachant que ces documents constitueront ses outils privilégiés pour définir les cadres situationnels qui permettront aux élèves de donner sens aux formes linguistiques, leur choix sera déterminant mais délicat compte tenu des contraintes multiples à prendre en considération. Parmi celles-ci, nous semblent prioritaires le degré d'acquaintance entre les documents et les apprentissages visés et leur lien supposé ou connu avec les expériences passées ou à venir des élèves. L'analyse de la pratique de PE1 a, en effet, montré que la mise en œuvre de *situations analogues* permettait d'alléger considérablement le travail de définition du professeur et de rendre plus saillantes les nouvelles connaissances. A cela, nous pouvons également ajouter que le fait de placer les élèves dans des situations qui ne sont pas totalement inédites pour eux permet de réduire l'incertitude liée à la découverte d'un univers étranger et ainsi de mettre les élèves dans des conditions plus favorables à l'acquisition de nouvelles connaissances.

Enfin, nous ne saurions conclure cette partie de notre travail sans évoquer, même de manière très succincte, les déterminations qui pèsent sur le travail professoral. Le travail d'analyse épistémique fourni par le professeur est déterminé à la fois par les contraintes de nature

institutionnelle⁴⁴⁴ qui pèsent sur lui et par les rapports épistémiques et épistémologiques⁴⁴⁵ qu'il entretient avec les savoirs contenus dans les situations qu'il conçoit, adapte ou emprunte à des manuels. Concernant les déterminations épistémologiques de l'action professorale, nous considérons, à la suite de Sensevy, qu'un des aspects essentiels de cette épistémologie est constitué par ce qu'il appelle *l'épistémologie pratique*⁴⁴⁶ propre à chaque professeur :

« Cela signifie plusieurs choses : elle est pratique parce qu'elle a des conséquences pratiques, elle est directement ou indirectement agissante dans le fonctionnement de la classe ; elle est pratique parce qu'elle est produite en grande partie *par* la pratique, dans la confrontation aux causalités que le professeur pense identifier dans celles-ci, et dans les habitudes de perception et d'actions cristallisées dans les tâches au moyen desquelles il enseigne ; elle est pratique parce que, même si elle est en grande partie non intentionnelle, elle est produite *pour* la pratique, comme réponse générique aux multiples problèmes qu'elle révèle. » (Sensevy, à paraître)

2 - Quelques lignes directrices pour la mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère

Quel que soit le soin apporté à la conception des situations d'enseignement-apprentissage, il est indéniable que la façon dont elles seront mises en œuvre aura des effets notables sur la pratique des connaissances par les élèves. Ainsi, la manière dont les documents retenus seront effectivement utilisés et la nature des ressources sémiotiques qui seront mobilisées lors de la mise en œuvre auront, sans conteste, des effets conséquents sur les situations conçues au préalable.

« Il apparaît que si [...] la situation est constitutive de l'activité, il est tout aussi vrai que l'activité elle-même contribue à construire la situation dans laquelle elle se déroule, la modifiant au fur et à mesure. L'image qui s'impose donc est celle d'une interaction constante

⁴⁴⁴ Le terme « institution » réfère ici à l'ensemble des institutions auxquelles tout professeur est *de facto* assujéti. Ces « institutions (au sens anthropologique de ce terme), [sont] constituées par la hiérarchie des corps d'inspection, par le chef d'établissement où le directeur d'école, par le collectif des collègues enseignants, ou par celui des parents d'élèves. » (Sensevy, à paraître)

⁴⁴⁵ La distinction opérée ici entre épistémique et épistémologique correspond à celle effectuée par Sensevy (à paraître) : « si l'on considère la didactique comme la discipline liée à l'étude des processus de transmission, et les savoirs comme entités fondamentales de ces processus, alors le didactique, en tant que dimension du social, concerne non seulement les savoirs, mais encore ce qui constitue la théorie de ce qu'est (le) *savoir* dans une institution déterminée. Le didactique est donc organiquement lié à l'épistémologique, si l'on accorde à ce dernier terme le sens étymologique de « théorie du savoir (ou de la connaissance) » (logos sur l'épistémé). C'est-à-dire que, devant l'enseignement d'un savoir, le didacticien devra toujours poser la question suivante : dans (avec) quelle épistémologie ce savoir est-il enseigné ? Parallèlement à ce travail épistémologique, le travail épistémique paraît décisif. Il consiste à mettre en œuvre l'analyse des savoirs rencontrés par les élèves dans une situation donnée. Cette analyse *épistémique*, propre aux savoirs eux-mêmes peut être établie en lien avec l'analyse épistémologique (propre aux conceptions de ces savoirs actualisés dans leur étude). » (*ibid*)

⁴⁴⁶ Lors des entretiens que nous avons conduits auprès des professeurs étudiés, nous avons effectivement relevé dans leur propos des traces de leur épistémologie pratique. L'analyse de ces traces aurait constitué à elle seule un axe de travail à part entière qui nous est apparu difficile à intégrer compte tenu de la direction prise dans notre recherche actuelle.

et dynamique entre situation et activité⁴⁴⁷. » (Chini, 2004, p. 41)

De ce constat découlent des questions qui interrogent la compatibilité entre les différentes logiques à l'œuvre dans la classe, soit la logique des connaissances et celles du professeur et des élèves.

« Comment passer d'une planification téléologique externe de l'activité collective par l'enseignant à une dynamique interne et donc individuelle d'action, où le sujet-apprenant ne se contente pas de réagir mais peut créer son propre parcours ? Ou encore, comment parvenir à créer, par le biais d'une planification anticipée, les conditions d'une démarche créative du sujet, tout en s'assurant que cette démarche reste compatible avec les objectifs imposés par la logique socio-culturelle du contenu ? » (*Ibid*, p. 44)

Dans cette partie de notre travail, nous allons donc commencer par recenser les questions qui se posent en fonction de la nature de la situation mise en œuvre, puis nous ferons le point sur la spécificité des systèmes sémiotiques en classe de langue étrangère. Enfin, nous terminerons en examinant la façon dont se nouent, au sein des situations, les relations entre les contrat didactiques et les milieux.

2.1- Quelques principes directeurs qui se dégagent des situations étudiées

Nous reprenons ici sous une forme très synthétique les principaux constats que nous avons mis au jour concernant trois types de situations : les situations de compréhension de l'oral, les situations de production orale et les situations de communication en binômes. Nous distinguons les situations de compréhension de l'oral de celles de production orale afin de mieux cerner les contraintes et les enjeux afférents à chacune d'entre elles. Toutefois, dans la pratique effective, les activités langagières de compréhension de l'oral et production orale sont souvent travaillées conjointement.

2.1.1 - Les situations de compréhension de l'oral

Dans la mise en œuvre de situations qui visent prioritairement le développement des compétences de compréhension de l'oral des élèves, nous retenons ici trois axes de réflexion qui nous semblent essentiels. Ils concernent le travail à mettre en place préalablement à l'écoute du document sonore, les procédures à adopter pour confronter les élèves au document sonore et la nature du travail de compréhension à fournir par les élèves.

Le travail préalable à l'écoute du document sonore

⁴⁴⁷ Pour notre part, nous ne concevons pas de la même façon l'opposition faite ici par Chini entre « situation » et « activité ». Pour nous, le terme de « situation » renvoie à la fois aux situations conçues *a priori* et aux situations vécues dans la classe.

Nos analyses ont montré que la nature du travail mis en œuvre préalablement à l'écoute du document sonore pouvait modifier en profondeur le travail de compréhension à fournir par les élèves. Il nous semble que cette étape du travail doit servir à définir les grandes lignes du cadre situationnel, réactiver les quelques connaissances antérieures indispensables à la compréhension et indiquer aux élèves la nature du travail attendu, tout cela sans dévoiler aux élèves les informations dont la compréhension leur est accessible. Ce travail préalable doit donc se limiter à indiquer les données situationnelles généralement accessibles dans une situation habituelle⁴⁴⁸ de compréhension de l'oral et orienter l'écoute des élèves ; il doit permettre aux élèves de s'appropriier le milieu contextuel et cognitif afin d'être en mesure de prendre en charge leur apprentissage. De ce fait, l'exploitation du document iconographique susceptible d'être utilisé pour déterminer le cadre situationnel sera logiquement très différente lors de la mise en œuvre d'une situation de compréhension de l'oral.

Dans une situation de compréhension de l'oral, le « jeu didactique » repose donc sur une dialectique maîtrisée entre la nécessité d'un milieu contextuel et cognitif partagé et son indispensable insuffisance.

La confrontation au document sonore

La façon dont le professeur diffuse le document sonore a également des effets non négligeables sur le travail cognitif que les élèves doivent fournir. Ainsi, plus le professeur fractionne la diffusion, plus il met en relief certaines informations. De ce fait, le professeur doit choisir son mode de diffusion en fonction de ses objectifs de travail. S'il souhaite faire travailler aux élèves leur capacité à reproduire le plus fidèlement possible les particularités phonologiques des énoncés entendus ou leur faire effectuer un travail de compréhension très fine, il lui faudra fractionner le document en petites unités. A l'inverse, s'il veut que les élèves puissent mettre en relation différents niveaux et types d'informations, il lui faudra faire d'autres choix de diffusion.

Par ailleurs, nos analyses ayant mis en évidence le fait que les élèves étaient très peu exposés au milieu homoglotte, il semble essentiel de rappeler ici que la mise en œuvre d'une situation de compréhension de l'oral doit être l'occasion de multiplier la confrontation au document sonore que ce soit pendant le travail individuel d'écoute ou lors de la mise en commun

⁴⁴⁸ Même lors de la réception d'un appel téléphonique imprévu, la compréhension du récepteur est orientée, par exemple, par le lieu de réception de cet appel et la connaissance qu'il a des formats usuels de communications téléphoniques.

collective des informations recueillies. A ce sujet, il nous semble d'ailleurs que la mise en place d'un temps de travail individuel représente une étape incontournable si l'on veut que l'ensemble des élèves puissent tirer le meilleur parti du travail mis en œuvre.

Le travail de compréhension à fournir par les élèves

Nos analyses ont clairement montré que, indépendamment de la nature et des contenus des documents sélectionnés par les professeurs, le travail de compréhension à fournir par les élèves était cantonné à un niveau dénotatif, soit au repérage d'informations fournies de manière très explicite dans les documents. De plus, nous avons également mis en évidence les modifications qu'entraînent le recours à un document, qu'il soit collectif ou individuel, fourni aux élèves afin d'alléger la tâche de mémorisation des informations qu'ils recueillent. Un document sur lequel sont écrits certains mots ou énoncés-clés a pour conséquence de limiter le travail de compréhension de l'oral à des mises en relation graphie-phonie. Même si ce type de travail peut représenter une étape intéressante dans le processus de compréhension, il ne saurait, de même que le simple repérage d'éléments dénotatifs, constituer l'intégralité du travail attendu. A notre sens, il est essentiel, dès le début de l'apprentissage, de rendre les élèves sensibles aux connotations contenues dans tout document, même si le travail au niveau connotatif requiert, dans un premier temps, d'avoir recours à la langue française, car c'est le gage d'un véritable travail de compréhension.

Pour conclure, témoigner de véritables compétences de compréhension de l'oral, c'est être capable de faire face à un nombre très varié de situations de compréhension de l'oral. Par conséquent, les situations mises en œuvre en classe devront confronter les élèves à divers cadres situationnels, différents types de discours et à un large éventail de connaissances linguistiques et culturelles.

2.1.2 - Les situations de production orale au service de la construction par les élèves de « règles pratiques de production »

Nous avons mis clairement en évidence grâce à notre travail d'analyse à grain fin que le travail de production orale mis en œuvre dans les classes observées place très rarement les élèves en position d'agir avec la langue en fonction d'une intention et d'un but. Ainsi, dans les classes de PE2, PC1 et PC2, nous avons montré que la place occupée par la répétition immédiate ou différée d'énoncés entendus représente une part très importante du travail de production orale. De plus, dans les deux classes des professeurs de sixième, nous avons

constaté que les énoncés produits par les élèves correspondent souvent soit à la reformulation d'énoncés disponibles sous forme écrite, soit à la transformation d'énoncés fournis sous une forme orale ou écrite, dans le cadre d'un questionnement très guidé. Ces constats rendent compte de la difficulté à concevoir et mettre en œuvre des situations qui placent les élèves en position de s'exprimer dans des conditions proches de celles qu'ils seront susceptibles de rencontrer en dehors de l'école. Ils montrent, par ailleurs, que certaines étapes constitutives de la production d'un énoncé sont *de facto* court-circuitées⁴⁴⁹. En effet, le fait de fournir aux élèves les principaux mots-clés à utiliser, voire des énoncés types (cf. la pratique de PC2), réduit leur action à de l'encodage grammatical et phonologique, la phase de conceptualisation et une partie de celle de formulation étant prises en charge par le professeur.

Ceci a non seulement des conséquences importantes sur la partition topogénétique, largement en faveur du professeur dans ces cas, mais semble également inopérant pour permettre aux élèves de construire leurs propres « *règles pratiques de production*⁴⁵⁰ ». En effet, l'utilisation d'une langue en situation ne se réduit pas à la répétition de phrases pré-construites apprises par cœur, elle repose sur l'activation de « *règles pratiques de production* », soit sur « un opérateur de résolution de problèmes » (Anderson cité par Bange) que le sujet emprunte au répertoire de moyens d'action que constitue son expérience (le lexique mental est le répertoire des moyens linguistiques disponibles pour les actions verbales). (Bange, 2005, p. 39). Pour permettre aux élèves de construire leur répertoire, ils doivent donc être mis en position d'agir avec la langue, de résoudre des problèmes dans des situations analogues, c'est-à-dire à la fois différentes et semblables, afin de pouvoir effectuer un travail de comparaison. Ceci signifie, comme nous l'avons déjà signalé, que le temps d'apprentissage ne saurait se réduire au temps d'enseignement, l'acquisition et l'automatisation de « *règles pratiques de production* » reposant nécessairement sur une pratique intensive.

⁴⁴⁹ Comme l'explique Griggs (à paraître) en reprenant le modèle psycholinguistique de Levelt (1989), la production d'un énoncé s'effectue en trois phases ordonnées de manière hiérarchique : une phase de conceptualisation, de formulation et d'articulation : « d'abord, un Conceptualiseur construit sur la base d'une intention communicative un message préverbal sous forme propositionnelle ; ensuite, un Formulateur transforme ce message préverbal en plan de discours interne en sélectionnant des items lexicaux et en appliquant des règles syntaxiques, morphologiques et phonologiques ; enfin, un Articulateur convertit ce plan de discours interne en discours énoncé. La clé de voûte du modèle de Levelt est l'« hypothèse lexicale », selon laquelle « le lexique est un médiateur essentiel entre la conceptualisation et l'encodage grammatical et phonologique » (Levelt cité par Griggs). Formuler, c'est récupérer des formes lexicales et les agencer selon leurs propriétés morphosyntaxiques afin de communiquer un sens. » (*ibid*)

⁴⁵⁰ Cette expression reprend en les juxtaposant la dénomination proposée par Bange de « règles pratiques » et celle d'Anderson (cité par Bange, 2005) de « productions » en la spécifiant, pour notre part, à l'activité de production d'énoncés. Pour Bange, « la règle pratique peut être formulée comme une référence du type : *si X, alors fais Y*, où l'antécédent (*si X*) désigne les circonstances et les conditions de l'action (y compris le but) et le conséquent (*alors fais Y*) l'opération elle-même (le comportement) qui doit modifier l'état de choses actuel dans le sens souhaité. » (*ibid*, p. 38) Toutefois, pour lui, ces « règles pratiques » désignent la face cognitive de l'ensemble de l'activité verbale, soit la production d'énoncés et leur réception.

« L'apprentissage procédural est l'aboutissement d'un processus long et complexe et non une acquisition immédiate. Il n'est pas possible simplement d'ajouter une règle pratique comme il est possible de simplement encoder une unité cognitive de l'ordre du fait. L'apprentissage procédural se fait seulement par l'exécution réussie du savoir-faire et par le contrôle de cette réussite. Ce savoir-faire doit être mis en œuvre dans des conditions qui en assurent l'exercice plein et entier, c'est-à-dire partant d'un choix dans une situation particulière (planification), la mise en place par le sujet lui-même de moyens, si limités et insuffisants soient-ils (exécution), inévitablement suivie de la réaction de compréhension (ou d'incompréhension) du partenaire dans l'interaction (laquelle déclenche le contrôle). Et cette action doit être réitérée, dans des contextes divers, aussi souvent qu'il est nécessaire pour parvenir à une exécution experte. » (Bange, 2005, pp. 48-49)

Il nous semble donc que le professeur de langue étrangère, notamment lorsqu'il travaille avec des élèves quasi-débutants, doit placer les élèves dans des *situations analogues* et leur donner le plus souvent possible l'occasion de *s'essayer* dans la langue. De ce fait, il doit accepter que les règles conventionnelles ne soient pas d'emblée respectées, l'essentiel étant que la solution langagière adoptée par les élèves soit adaptée aux circonstances et aux conditions de l'action⁴⁵¹. La place quasi hégémonique occupée par le « *contrat de production d'énoncés complets corrects* » dans les classes observées montre la nécessité d'entreprendre auprès des professeurs un travail de fond, seul susceptible de modifier en profondeur les attentes professorales. L'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère doit mettre les élèves en position à la fois de *s'exercer* et de *s'essayer* dans la langue sans que l'un se fasse au détriment de l'autre, la gestion de l'équilibre entre les deux étant dépendante des priorités assignées à cet enseignement-apprentissage et des conditions de sa mise en œuvre. Entre une bonne maîtrise du système phonologique et la capacité d'agir en situation, la question de la priorité se pose-t-elle véritablement ? La classe de langue doit être un véritable « laboratoire de langue » (Coste, 2002, p.15) au sens fort du terme, soit le lieu « où les données langagières se trouvent comme concentrées, rebrassées et moins aléatoires que dans d'autres environnements. [...] La classe, à elle seule, ne saurait garantir une maîtrise accomplie d'une langue autre [mais] on ne saurait oublier que son rôle est de médiation et de consolidation des connaissances et, « dans le temps qui lui est imparti », d'accélérer leur construction » (Ibid, p. 48-49)

Un des enjeux majeurs de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère réside donc

⁴⁵¹ Comme l'explique Bange ainsi que de nombreux auteurs : « L'opérateur de résolution de problème que le sujet construit à partir de son interprétation de la situation et par analogie peut ne pas avoir d'emblée une forme tout à fait adéquate ou une aire d'application tout à fait conforme à la convention sociale, mais permettre tout de même l'intercompréhension. Il exige alors des ajustements et des corrections qui se feront au cours d'expériences successives dans l'interaction et conduiront à une forme définitive, parce que socialement admises. » (Bange, 2005, pp. 45-46)

dans la recherche d'un équilibre entre les activités de répétition indispensables à l'acquisition de mécanismes phonologiques caractéristiques de la langue cible et nécessaires à l'intercompréhension et les activités de production, voire mieux d'expression personnelle, plus autonome⁴⁵².

2.1.3 - Les situations de communication en binômes

Les situations de communication fondées sur un déficit d'information permettent de rapprocher l'action d'apprentissage en classe de l'utilisation de la langue dans des situations de communication authentiques. De ce fait, elles sont supposées fournir un contexte propice à l'apprentissage plus autonome, le professeur pouvant s'effacer provisoirement lors de la réalisation de l'activité à deux. Les situations de communication en binômes sont par conséquent les situations dans lesquelles le taux d'adidacticité est le plus élevé. A ce titre, elles représentent sans conteste des activités très fructueuses. Toutefois, comme nous l'avons montré lors de l'analyse des situations de « pairwork », leur conception et leur mise en œuvre nécessite un haut niveau d'expertise qui permette de contrôler au mieux les variables indispensables à son efficacité. Dans la partie synthétique consacrée aux situations de « pairwork », nous avons notamment identifié quatre variables essentielles : la conception du *milieu pragmatique*, la dévolution aux élèves des responsabilités de leur apprentissage⁴⁵³, le lien entre la mise en œuvre de ces situations et la chronogenèse, la constitution des binômes (cf. éléments de synthèse, pp. 557-559)

La conception de situations de communication : la constitution d'un milieu pragmatique suffisamment prégnant et adéquat

Il nous semble que la mise en œuvre de situations de communication en binômes avec des élèves quasi-débutants doit nécessairement prendre appui sur un milieu pragmatique, soit sur un milieu matériel conçu de telle façon à matérialiser les niveaux situationnel et discursif de

⁴⁵² De ce fait nous sommes en accord avec Chini lorsqu'elle écrit : « Aucune méthode scolaire ne peut vraiment faire abstraction des techniques de répétition et d'imitation, en particulier pour tout ce qui concerne la maîtrise des formes, qu'elles soient morphosyntaxiques, lexicales ou phonologiques. Mais encore faut-il que ces exercices systématiques soient cantonnés à une phase initiale, et s'accompagnent d'activités d'observation qui permettent à l'élève non seulement de repérer les régularités mais de commencer à les rattacher aux opérations sous-jacentes dont elles sont la trace. » (Chini, 2004, p.125) Toutefois, nous pensons, d'une part, que des phases de systématisation peuvent être utiles quel que soit le niveau et le moment de l'apprentissage et, d'autre part, quelles doivent être complétées non seulement par des activités d'observation mais également par des activités de production en situation.

⁴⁵³ Comme nos analyses l'ont montré, « le désir de gagner » peut conduire les élèves à adopter des stratégies de communication, soit des actions langagières et/non langagières, qui leur permettent de résoudre un problème de communication, et ainsi de réaliser l'activité, sans produire les connaissances attendues.

l'activité ainsi que le but à atteindre et à permettre aux élèves de garder des traces de leurs actions langagières.

Par ailleurs, ce milieu pragmatique doit être un milieu fortement adidactique, soit être suffisamment prégnant et adéquat afin de rendre nécessaire l'utilisation des connaissances attendues. Il doit donc produire ce que nous avons qualifié précédemment de *rétroactions pragmatiques immédiates*⁴⁵⁴. De plus, il doit les mettre en position de collaborer et de contrôler l'efficacité de leurs productions langagières, soit de vérifier immédiatement si la production de tel ou tel énoncé permet d'exécuter avec succès la tâche⁴⁵⁵ prescrite par le professeur⁴⁵⁶.

La composition des binômes d'élèves et leurs responsabilités respectives : la constitution d'un milieu transactionnel contractualisé

⁴⁵⁴ Comme nous l'avons expliqué dans la partie introductive à l'analyse des situations de communication en binômes, nous entendons par la production de *rétroactions pragmatiques immédiates* le fait que le milieu pragmatique contraigne les élèves à opérer des choix parmi leurs connaissances, à utiliser des formes langagières spécifiques, seules capables de leur permettre de résoudre le problème lié à la réalisation concrète de l'activité.

⁴⁵⁵ Nous utilisons le mot « tâche » pour désigner ce qui constitue une forme de matérialisation de l'objet d'enseignement. Ainsi, à la suite de Wirthner (2003), nous retenons six caractéristiques susceptibles de définir une tâche : la tâche opérationnalise et matérialise des contenus d'enseignement ; elle consiste en un problème à résoudre pour l'élève; elle est circonscrite dans l'espace et dans le temps ; elle vise un but spécifique qui se traduit en un résultat ou un produit ; son produit ou son résultat fait l'objet d'une évaluation ou d'une validation ; elle présuppose la mise en œuvre d'une ou de plusieurs procédures, en nombre limité.

⁴⁵⁶ Ces constats, issus de nos analyses empiriques, nous ont permis de spécifier la notion de milieu aux situations de communication en binômes. Ils rejoignent par ailleurs ceux établis par plusieurs études présentées, notamment, par Nussbaum et al. (2002) et Griggs (2006, pp. 139-154). Ces études montrent que les effets potentiellement acquisitionnels des situations de communication en binômes dépendent étroitement de trois facteurs. Le premier est lié à la façon dont l'activité détermine l'emploi de telle ou telle forme linguistique. Ainsi, une étude, réalisée par Loschky et Bley-Vroman en 1993 (cf. Griggs, 2006) afin d'élaborer des tâches communicatives qui pré-déterminent l'emploi de telle ou telle structure grammaticale, établit trois types de rapport entre la conception de la tâche et des formes linguistiques spécifiques. « Ce rapport est naturel si une structure particulière peut être utilisée dans une tâche sans que cette structure soit nécessaire pour sa réalisation et sans que l'apprenant soit forcé de l'utiliser sous la contrainte d'une consigne. Le rapport repose sur l'utilité là où le besoin d'une structure est statistiquement plus probable tout en étant contournable. Enfin, la notion de nécessité s'applique si la réalisation de la tâche conduit inévitablement les participants à employer la structure. » (*ibid*, p. 149) Pour notre part, nous pensons que la façon dont Loschky et Bley-Vroman définissent ces rapports serait plus adaptée à notre travail si l'on substituait au terme de « naturel » celui de « contingent » et si l'on remplaçait celui d'« utilité » par « quasi nécessité ». Nous aurions alors trois rapports, contingent (ou possible), probable et nécessaire, qui permettraient de rendre compte des relations entre milieu pragmatique et formes langagières. Le deuxième facteur tient au fait que l'activité est mise au service d'un but clairement identifié qui nécessite l'action concourante des deux partenaires. En effet, plusieurs études montrent « qu'il y a davantage de négociation du sens dans les tâches où chaque partenaire possède des informations différentes et nécessaires pour la réalisation de la tâche.[...] Quand au but communicatif, la négociation du sens est renforcée lorsque les partenaires ont des buts convergents plutôt que divergents, et lorsqu'un seul résultat est possible. » (*ibid*, p. 150) Le troisième facteur, quant à lui, concerne le niveau de complexité de l'activité. Ainsi, plusieurs expériences mettent en évidence comment les différents aspects de la complexité de la tâche influent sur la performance des sujets en agissant sur leurs ressources attentionnelles limitées : « lorsqu'un problème cognitif exige beaucoup de traitement, l'attention de l'apprenant est accaparée et peu de ressources attentionnelles restent disponibles pour focaliser sur la forme. » (Griggs, *Loc. Cit.*). Griggs, quant à lui, en ajoute un quatrième en montrant l'intérêt qu'il y a à évaluer l'efficacité d'une activité de communication réalisée en binômes en fonction du type de travail métalinguistique qu'elle génère.

Nos analyses ont montré que la façon dont sont composés les binômes a un impact très important sur la pratique des connaissances par les élèves. Ainsi, quelle que soit le soin apporté à la conception de la situation, son effet acquisitionnel peut-être réduit à néant si les élèves ne prennent pas en charge leur propre apprentissage et celui de leur partenaire⁴⁵⁷. Pour notre part, nous avons mis en évidence le rôle déterminant joué par l'élève qui détient l'information que son partenaire n'a pas et qui, de ce fait, se trouve dans une position parente de celle du professeur. Toutefois, comme nous l'avons montré, cette position est très difficile à occuper – et ce pour diverses raisons –, les élèves occupant habituellement, dans la classe, des positions symétriques⁴⁵⁸.

Il nous semble donc que les situations de communication en binômes reposent, pour les élèves, sur une véritable tension entre le désir de réaliser l'activité et la volonté d'apprendre. Pour apprendre, il est nécessaire que les élèves investissent le contrat didactique. En effet, la communication en langue étrangère entre deux élèves non natifs qui partagent la même langue d'origine nécessite un contrat *a minima*, celui d'utiliser la langue cible, et bénéficierait d'un contrat *a maxima*, celui de produire, s'ils en sont capables, ce que nous avons appelé des *rétroactions transactionnelles* efficaces. Ces dernières correspondent, pour nous, aux *rétroactions interactionnelles* que les élèves produisent lors de la réalisation d'une activité finalisée par un enjeu transactionnel. Ainsi, dans la classe de PE1, lorsque Caroline et Agatha exigent tour à tour que leur camarade utilise l'expression verbale « have got », soit la connaissance attendue, pour obtenir les informations utiles à la réalisation du portrait, on peut dire que qu'elles produisent des *rétroactions transactionnelles* adéquates et prégnantes.

Pour conclure, il nous semble que les élèves seraient davantage susceptibles de prendre en charge certaines des responsabilités classiquement assumées par le professeur si ce dernier les leur dévoluait plus explicitement. Dans les observations que nous avons menées, la prise en charge de certaines responsabilités par les élèves, lors des situations de communication en binômes, reposait exclusivement sur leur capacité à déduire les attentes professorales des

⁴⁵⁷ Nussbaum et al. affirment même que « les apprenants sont beaucoup plus engagés par la macroactivité qu'on leur a demandé de faire et par le contrôle interactif de son déroulement que par les buts locaux et individuels d'apprentissage » (Nussbaum et al. 2002, pp. 155-156).

⁴⁵⁸ « L'absence d'asymétrie institutionnelle ou sociale fait obstacle à la construction des rôles qui pourraient donner un plus grand support aux processus d'apprentissage. En fait, le traitement des problèmes se limite dans la plupart des cas à des répétitions, un feedback en général positif qui laisse peu de place à une restructuration du répertoire. Il s'agit d'un « feedback solidaire » orienté à confirmer la compréhension, à partager la gestion et le contrôle de la tâche plutôt qu'à exploiter le savoir et le savoir-faire linguistiques. » (Nussbaum et al., 2002, p. 160). Dans leur article, Nussbaum et al. décrivent les principales stratégies de « pontage » que les élèves utilisent pour maintenir les buts communicatifs : « Pour donner suite à ce qu'ils ont compris comme étant les buts de la tâche, les apprenants se servent d'un certain nombre de stratégies : a) la réduction formelle, b) la substitution des formes et c) l'exécution (catégories empruntées à Bange 1992) » (*ibid*, p. 156)

temps de travail collectif préalables au travail à deux. Par conséquent, nous considérons que l'effet potentiellement acquisitionnel des situations de communication en binômes serait très nettement amélioré si les élèves avaient une connaissance claire de la nature du jeu d'apprentissage dans lequel le professeur veut qu'ils s'engagent et si les modalités de mise en œuvre offraient aux élèves la possibilité de revenir *a posteriori* sur leurs actions⁴⁵⁹. Ceci signifie que, lors de la mise en œuvre des situations de communication en binômes, le professeur doit laisser les élèves occuper la part la plus grande possible de l'espace didactique, en évitant que la phase de définition de l'activité et les documents ne dévoilent trop précisément ses attentes.

Enfin, nous ne saurions conclure cette partie de notre travail sans souligner à nouveau la nécessité de mettre en œuvre, dans la classe, des *situations métalinguistiques, métadiscursives et métacognitives* afin de permettre aux élèves d'exercer leur capacité à réfléchir sur la langue et sur les processus et stratégies qu'ils mobilisent en situation, et ce dès le début de l'apprentissage. En effet, dans nos études empiriques, nous avons fréquemment constaté, notamment dans les classes des professeurs de CM2, l'absence de situations qui conduisent les élèves à analyser et évaluer non seulement le fonctionnement de la langue étrangère mais aussi leur propre pratique dans cette langue.

« Pour la classe d'anglais, cela signifie que, sans remettre en question la nécessité d'entraîner les élèves à la pratique communicative de la langue dans des situations simulées, pratique qui doit rester centrale, il faut reconnaître qu'on lui confèrera plus de sens, et paradoxalement plus d'authenticité, si l'élève est amené, explicitement, à la considérer comme un jeu, dont il est normal d'interroger les règles et d'évaluer la réussite, en d'autres termes si on exploite le fait que ce jeu est non seulement une activité mais aussi un objet d'études. » (Chini, 2004, p. 52)

La dimension cognitive doit donc faire partie intégrante de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, ce qui nécessite de reconsidérer, d'une part, la place que doivent occuper la langue écrite et la langue française dans la classe et, d'autre part, les relations qu'entretiennent l'enseignement-apprentissage explicite et l'enseignement-apprentissage implicite⁴⁶⁰.

⁴⁵⁹ D'une manière semblable, Nussbaum et al affirment avoir constaté « qu'un travail sur les productions et une réflexion plus approfondie apparaissent lorsqu'il existe une contrainte de type institutionnel comme, par exemple, des consignes qui portent ouvertement sur la conscience métalinguistique (Cots et al. 1997). Les activités réflexives apparaissent de même lorsque les participants se donnent comme but global d'enseigner-apprendre (Nussbaum 1999) ou encore quand le magnétophone est utilisé par les apprenants comme cahier de brouillon ou cahier d'exercices pour réguler les apprentissages (Escobar 1999). » (Nussbaum et al, 2002, p. 161)

⁴⁶⁰ Sur la question de l'opposition implicite/explicite, voir, notamment, pour une remise en cause de cette opposition, Bange, 2002, 2005 et Griggs, 2006. « L'opposition implicite/explicite ne peut être regardée comme exclusive : il y a au contraire continuité entre les deux types de savoir. Elle ne peut non plus être

2.2- Les systèmes sémiotiques dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère : fonctions et effets potentiels

Une des particularités de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère avec des élèves jeunes et quasi-débutants réside indéniablement dans la variété des techniques et outils sémiotiques que le professeur mobilise pour faire signe. En effet, plus les ressources langagières des élèves sont limitées plus il est nécessaire d'utiliser des ressources non verbales pour renforcer les significations verbales⁴⁶¹. De ce fait, comme le rappelle Filliettaz (à paraître) dans un article où il étudie une leçon d'anglais, analyser l'action conjointe du professeur et de ses élèves lors de la mise en œuvre d'une séance de langue étrangère requiert de s'intéresser à tout ce qui est susceptible de faire signe⁴⁶² dans la classe.

« il importe de rappeler que les ressources langagières [...] interagissent en permanence avec d'autres supports sémiotiques : des conduites gestuelles, des postures, des déplacements dans l'espace, des manipulations d'objets, etc. De cette imbrication permanente des processus langagiers avec la matérialité des environnements résulte la nécessité d'une *approche multimodale* des mécanismes de communication. » (Filliettaz, à paraître)

Toutefois, il ne saurait être question de reprendre ici les constats nous avons mis au jour sur la façon dont les professeurs observés utilisent l'ensemble des ressources sémiotiques à leur disposition. Nous avons d'ailleurs, dans notre travail, limité nos observations aux techniques et outils sémiotiques particulièrement révélateurs des manières de faire de ces professeurs. Parmi ceux-ci, nous avons notamment observé les documents iconographiques (flashcards, dessins, illustrations) et les gestes et techniques énonciatives que les professeurs utilisent pour accompagner leur action.

A l'issue de nos analyse, il apparaît que l'étude des ressources sémiotiques utilisées dans une classe de langue étrangère soulève de nombreuses questions parmi lesquelles celle du choix des ressources retenues pour l'analyse n'est certes pas anodine. Toutefois, arrivée à ce niveau de notre travail, nous souhaitons focaliser notre attention sur deux aspects qui nous semblent essentiels. Ils concernent, d'une part, les fonctions qu'occupent ces ressources dans la classe et, d'autre part, les effets que leur utilisation peut avoir sur la construction des connaissances

regardée comme fondamentale : car la conscience (sur laquelle s'appuie l'opposition implicite/explicite) ne doit pas être confondue avec l'attention. Et l'attention est bien le phénomène qui rend possible l'« intake » et assure le démarrage de l'apprentissage. L'opposition implicite/explicite ne doit pas non plus être identifiée avec l'opposition entre savoir déclaratif et savoir procédural. Cette dernière distinction ne saurait être confondue avec la distinction entre explicite et implicite et surtout elle n'est pas assimilable à une distinction entre règle et absence de règle. » (Bange, 2002, p. 28)

⁴⁶¹ Même si nous considérons à la suite de nombreux auteurs que la langue fait partie intégrante des ressources sémiotiques du professeur - elle est même première -, nous centrons ici notre étude uniquement sur les ressources sémiotiques non langagières.

⁴⁶² Sur la notion de « signe » et les diverses manières de l'utiliser, voir Eco (2006).

par les élèves.

Les fonctions des ressources sémiotiques dans la classe de langue étrangère

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, les ressources sémiotiques utilisées par le professeur représentent sans conteste une de des spécificités de la classe de langue étrangère. Toutefois, cette spécification ne signifie pas que les fonctions occupées par ces ressources sémiotiques dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ne sont pas parentes de celles susceptibles d'être observées dans d'autres domaines disciplinaires. Ces fonctions peuvent être regroupées en trois catégories selon que ces ressources servent à créer et maintenir l'attention des élèves, définir et d'évoluer le milieu et réguler les interactions.

Une des premières fonctions identifiables des gestes, des techniques énonciatives et de l'introduction de nouveaux documents iconographiques est celle qui correspond à la première phase de la *double sémiotisation* décrite par Schneuwly (2000).

« Schneuwly (2000) propose la prise en compte d'une *double sémiotisation* de l'objet enseigné permettant de créer d'abord *les bases d'une attention conjointe* et ensuite le travail d'une telle attention. La première phase de la double sémiotisation est celle caractérisée par le fait que *le contenu est montré* (rendu matériellement présent) et *présenté* (l'enseignant fixe l'attention sur les composantes significatives). La seconde sémiotisation concernent *l'action de pointer des dimensions essentielles*. « Les deux processus - rendre présent l'objet et le pointer/montre -, écrit Schneuwly (2000) sont indissolublement liés et se définissent mutuellement. » (Schubauer-Leoni et al., à paraître)

L'évolution dans un milieu cognitif défini exclusivement en langue étrangère exige de la part des élèves un niveau attentionnel important. De ce fait, le professeur doit constamment éveiller et relancer l'attention des élèves - et ce surtout lorsqu'il s'adresse à de jeunes élèves - en utilisant une multiplicité de techniques à même d'aiguillonner leur intérêt et, ainsi, d'installer des conditions propices à l'apprentissage.

La seconde phase du processus de double sémiotisation décrite par Schneuwly correspond, entre autres, aux nombreux gestes de pointage que nous avons observés notamment dans la pratique de PE1. En effet, comme l'écrivent Schubauer-Leoni et al., la seconde sémiotisation sert au professeur à pointer les dimensions essentielles. Dans la classe de langue étrangère, ces gestes vont être utilisés, par exemple, pour pointer, sur les documents iconographiques qui représentent les cadres situationnels, les éléments essentiels sur lesquels les élèves doivent prendre appui pour construire la situation référente qui donnera sens aux énoncés. En utilisant un vocabulaire différent de celui de Schneuwly, on peut donc dire que ces gestes servent en fait à définir le milieu de manière la plus précise possible afin de faciliter le processus de

dévolution. Ces gestes ont donc pour fonction essentielle de mettre en relief, comme peuvent le faire certaines techniques énonciatives, les « objets » nouvellement introduits dans le milieu. De plus, dans la classe de langue étrangère, ils servent de vecteurs privilégiés pour traduire concrètement les mises en relation que les élèves doivent opérer entre signifiants (ex: un nouvel item lexical) et signifiés (ex: le dessin d'un vêtement, d'un visage, etc.). L'utilisation de documents iconographiques pour illustrer la signification des mots nouveaux faisant partie intégrante des pratiques des professeurs qui travaillent avec de jeunes élèves, on constate que ces gestes de pointage, encore appelés gestes déictiques, sont donc très fréquents, notamment lors des phases d'introduction des nouveaux éléments de langue.

Lors de ces phases, on note également que, selon la nature de la connaissance à introduire, le professeur peut avoir recours à des « gestes iconiques » (Filliettaz, à paraître) qui servent à mimer la signification des unités lexicales énoncées. En effet, tout nouvel élément de langue n'étant pas représentable par un dessin, une photo ou un objet, il est assez fréquent que le professeur utilise le mime pour « incarner gestuellement les significations linguistiques [mises] en circulation dans la classe » (*ibid*) (ex : les gestes effectués par PE2 pour illustrer la signification des adjectifs « long, short, tall, small »).

Par ailleurs, nous avons également remarqué que les professeurs étudiés ont recours à divers gestes, mimiques ou procédés énonciatifs pour réguler les échanges. C'est le cas, par exemple, des claquements de doigts produits par PE1 qui sont régulièrement suivis d'une reprise par les élèves d'un mot isolé sous la forme d'un énoncé complet. D'une manière semblable, PE2 et PC1 ont recours à des gestes qui leur sont propres pour signifier aux élèves qu'ils attendent un énoncé complet : PE2 fait un geste d'étirement avec les mains qui illustre la signification de sa demande « can you make a sentence, please? », PC1, elle, écarte les avant-bras pour demander une phrase complète. Ces trois exemples mettent en évidence le fait que ces gestes, qui accompagnent un énoncé verbal ou s'y substituent, font fonctions de feed-back correctifs. A ce titre, ils sont porteurs du contrat didactique que nous avons qualifié de contrat de production d'énoncés complets.

Nous avons aussi constaté que certains gestes ou documents iconographiques sont utilisés par les professeurs pour faire produire les élèves sans avoir recours à un énoncé verbal qui « préformate » leur production (ex: le travail de PE1 lors des phases d'introduction des nouveaux éléments de langue et la distribution des étiquettes par PC2 lors de l'introduction des éléments syntaxiques). Enfin, nos observations nous ont permis de remarquer que les nombreux documents iconographiques utilisés plus particulièrement dans les classes de CM2 constituent un soutien important à la prise de parole des élèves.

Les gestes et les énoncés associés ou non à des procédés énonciatifs et/ou à des documents iconographiques sont donc de véritables systèmes sémiotiques qui fonctionnent de manière spécifique à chaque classe. Ce sont des auxiliaires précieux pour le professeur ; Ils font partie, comme nous l'avons montré ci-dessus, de l'éventail de ses techniques mésogénétiques et accompagnent certaines structures fondamentales de son action, soit son travail de définition, de dévolution et de régulation. A cela nous pouvons ajouter qu'ils participent également des techniques auxquelles le professeur fait appel pour faire avancer le temps didactique et modifier la partition topogénétique et qu'ils sont porteurs des attentes professorales.

les effets potentiels des systèmes sémiotiques sur la construction des connaissances par les élèves

Comme nous venons de le voir, le professeur dispose d'une variété importante de ressources sémiotiques qui forment un véritable système et qui font partie des techniques qu'il utilise à tous les niveaux de son action. Toutefois, il est indéniable que l'efficacité de ce système sémiotique nécessite que les élèves soient capables d'interpréter la multiplicité de signes dont le professeur fait usage.

« L'accumulation de signes ostensifs ne clarifie par, par simple induction, la signification du terme s'il n'y a pas un cadre de référence, une règle métalinguistique (et même sémiotique) exprimée d'une manière quelconque pour dire selon quelle règle on doit entendre l'ostension. » (Eco, 2006, p. 50)

Comme l'explique Eco, le décodage par les élèves des ressources sémiotiques repose sur la connaissance du « système de règles de signification à la lumière desquelles un signe - et nous pouvons même ajouter un système de signes - acquerra son propre signifié » (Ibid, p. 51). Toutefois, il est difficile de vérifier si ces règles de signification sont réellement partagées par tous les élèves qui, de plus sont soumis à des systèmes sémiotiques qui varient du professeur de langue étrangère aux autres professeurs ou à l'enseignant titulaire de la classe.

Par ailleurs, il nous paraît important de souligner que, comme pour l'utilisation de documents quels qu'ils soient (documents iconographiques, fiches d'activité, fiches d'exercice), un emploi inflationniste de ressources sémiotiques peut avoir des effets contre-productifs. Ainsi, en mobilisant fortement les ressources attentionnelles des élèves, ils peuvent les détourner de l'essentiel, soit du travail sur les connaissances. De la même manière, leur utilisation incontrôlée peut avoir pour effet de court-circuiter la construction des connaissances par les élèves.

«A un extrême, on trouve des énoncés impératifs avec des gestes pour pointer qui laissent peu de contrôle stratégique aux enfants. A l'autre extrême, on trouve des allusions voilées qui exigent beaucoup de contrôle, par exemple des énoncés interrogatifs sans geste d'accompagnement. » (Wertsch et Hickman cités par Bange, 2005, p. 53)

Dans le premier cas, qui rappelle les manières de faire de PC2, on peut donc dire que l'utilisation conjointe de procédés discursifs et de ressources sémiotiques a des effets importants sur la partition topogénétique et la pratique des connaissances : les responsabilités laissées aux élèves sont très limitées. Dans le deuxième cas, qui, cette fois, rappelle la pratique de PE2, il apparaît qu'un nombre trop restreint de gestes peut avoir des conséquences sur la façon dont les règles d'action sont définies : les élèves disposent certes d'un espace didactique important mais, les règles d'action étant très floues, ils ne sont pas outillés pour s'en emparer efficacement. Ces constats nous conduisent donc à affirmer qu'une utilisation efficace des ressources sémiotiques disponibles en classe repose sur une analyse fine de leurs effets potentiels et sur un usage rigoureux.

Nous ne saurions conclure cette partie de notre travail sans rappeler que l'introduction d'un certain flou dans les documents iconographiques utilisés peut conduire, dans certains cas, à des négociations langagières fructueuses. Cependant, l'efficacité potentielle d'un tel choix dépend étroitement de la manière dont ce manque de clarté est utilisé. Ainsi, il nous semble que son utilisation doit être déterminée en fonction des connaissances en jeu et de l'avancée du temps didactique.

La complexité des phénomènes décrits ci-dessus et de leurs effets potentiels sur la construction des connaissances par les élèves attestent de la nécessité de conduire des recherches sur cet aspect du travail professoral. Ces recherches fondées sur des analyses empiriques à grain fin et une méthodologie adaptée permettraient de caractériser les systèmes sémiotiques et leurs fonctions dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère avec des élèves quasi-débutants ainsi que les contraintes pesant sur leur utilisation.

2.3- La relation contrat – milieu dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère avec des élèves quasi-débutants

Vers une catégorisation des contrats didactiques mis au jour dans les classes observées

Nos analyses empiriques nous ont permis de recenser un certain nombre de contrats didactiques spécifiques à l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère avec des élèves quasi-débutants. Les contrats didactiques que nous avons mis au jour et décrits dans ce travail sont fortement dépendants des situations analysées qui ne représentent qu'une partie, certes

importante mais incomplète, du travail conjoint du professeur et de ses des élèves au niveau CM2 et sixième. De ce fait, ces contrats n'ont aucunement l'ambition de rendre compte de l'éventail des possibles. Ils constituent une première tentative de caractérisation des contrats didactiques à ce niveau de l'enseignement-apprentissage ; ils nécessiteraient donc d'être mis à l'épreuve d'autres analyses empiriques afin que leur spécificité soit affinée et que leur validité puisse être testée dans le même type de classe mais également à d'autres niveaux du parcours scolaire et lors de la mise en œuvre de situations didactiques différentes.

Arrivée à ce niveau de notre travail, nous ne retenons ici que les cinq contrats qui nous semblent représentatifs du travail des quatre professeurs étudiés : « *le contrat d'observation, d'écoute, d'utilisation de la langue étrangère, de répétition et de production d'énoncés complets corrects* ». Ces contrats nous paraissent pouvoir être catégorisés de deux façons différentes. Il est, en effet, possible de différencier, d'une part, les contrats didactiques pérennes de ceux qui s'instancient selon les situations mises en œuvre, puis de catégoriser ces derniers en fonction des activités langagières prioritairement travaillées. Ainsi, nous considérons que le contrat d'utilisation de la langue étrangère surdétermine les quatre autres types de contrat qui, eux, peuvent être classés selon qu'ils caractérisent le système d'attentes entre le professeur et les élèves lors de la mise en œuvre de situations de compréhension de l'oral (contrat d'observation et d'écoute) ou de production orale (contrat de répétition et de production d'énoncés complets corrects).

Vers une caractérisation des milieux identifiés dans les situations analysées

Même si l'on définit le milieu, d'une manière générale, comme l'environnement du sous-système didactique composé par le professeur et les élèves, il apparaît que cette notion puisse se décliner en fonction du domaine disciplinaire étudié et du grain d'analyse adopté. Ainsi, à la suite de Sensevy, nous considérons que la notion de milieu peut-être envisagée de deux façons différentes.

« Le terme titre [milieux] porte la marque du pluriel. Il faut en effet, selon moi, différencier les notions selon que le mot fait référence à l'environnement cognitif commun (aux deux joueurs A et B pour reprendre ce qui précède), ou aux ressources et contraintes qui orientent les transactions dans le jeu *hic et nunc*. » (Sensevy, à paraître)

Dans cette perspective, nous avons identifié, dans les situations analysées, différents types de milieux qu'il nous paraît possible de catégoriser en fonction de la différenciation proposée par Sensevy.

Ainsi, si l'on se réfère à la notion de milieu comme « *contexte cognitif commun* » (Loc. Cit.), il nous semble que l'on puisse différencier, dans l'enseignement-apprentissage d'une langue

étrangère, quatre types de milieux : un *milieu cognitif* qui réfère explicitement aux connaissances nouvelles et anciennes en jeu, un *milieu contextuel* qui, lui, renvoie aux cadres situationnel et discursif qui orientent les actes de parole et, enfin, un *milieu alloglotte ou homoglotte* qui spécifie la notion classique de « bain de langue » en fonction de la nature de la langue qui constitue l'environnement linguistique, c'est-à-dire selon les rapports entre la langue produite dans la classe et les locuteurs - natifs / non natifs - qui la produisent.

S'il l'on se réfère maintenant au milieu comme *système antagoniste*, soit aux ressources et contraintes susceptibles d'orienter les actions des élèves lorsqu'ils travaillent en dehors d'un contrôle professoral direct, il nous paraît important de différencier, d'une part, le *milieu pragmatique* et, d'autre part, le *milieu transactionnel*. Le premier intègre les milieux cognitif et contextuel sus-définis en les spécifiant à une activité finalisée par un but concrètement identifiable. Le second, quant à lui, correspond à l'essence même de toute situation de communication en binômes ou en groupes qui mette les élèves en position d'interagir. Dans les situations que nous avons étudiées, ce *milieu transactionnel* est exclusivement alloglotte. Toutefois, il serait intéressant d'examiner sous quelles conditions un ensemble de ressources et de contraintes homoglottes pourrait être intégré à ces situations de communication et, dans un second temps, de chercher à évaluer si cette intégration permet de développer leurs potentialités acquisitionnelles.

La relation contrat-milieu comme élément constitutif de l'action conjointe du professeur et des élèves

La présentation adoptée ci-dessus pour les besoins de l'exposition de nos observations ne saurait être interprétée comme une vision dichotomique des notions de contrat et de milieu. En effet, comme nous l'avons déjà signalé, l'analyse de la façon dont les contrats et les milieux déterminent la pratique des connaissances par les élèves constitue, à notre sens, un axe structurant fondamental de l'étude du fonctionnement du système didactique dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, comme l'expliquent Sensevy et Quilio, « toute inférence d'élève en situation-institution didactique est produite par une double référence au milieu de la situation et au contrat qui la régit, tel qu'il peut s'évaluer dans le déchiffrement des attentes professorales » (2002, p. 53).

Par conséquent, il paraît nécessaire d'étudier conjointement les spécificités disciplinaires afférentes aux notions de contrat et de milieu sachant que ces deux notions ne sont pas des données mais qu'elles sont constamment redéfinies dans l'action.

« Une partie considérable du temps (d'horloge) d'enseignement consiste donc à *co-construire* le milieu entre professeur et élèves, à se mettre d'accord sur ses frontières géographiques, sur les « trous » qu'il contient et qu'il faudra combler. C'est une phase centrale dans la construction d'une zone commune de signification aux activités proposées, une base préalable pour le partage de l'intention d'enseigner. C'est une étape dans la délimitation des enjeux didactiques attachés aux objets (nouveaux) qui sont justement en jeu, et donc aussi dans la négociation des modifications locales indispensables du contrat didactique. » (Joshua et Félix, 2002, pp. 92-93)

Dans la classe de langue étrangère, comme dans toute institution didactique, il apparaît donc que, non seulement, l'action du professeur et des élèves ne peut échapper aux déterminations conjointes des milieux et des contrats mais que, en plus, ces milieux et ces contrats constituent un « background commun » (Sensevy, à paraître) indispensable puisque c'est lui qui oriente et donne sens à leur action.

Par ailleurs, pour le chercheur, ils représentent des clés nécessaires à l'interprétation de la pratique effective. De ce fait, l'analyse de la relation spécifique entre contrat et milieu dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère représente un axe d'observation fructueux ; elle devrait, dans le cadre de recherches à venir, permettre de caractériser plus finement la complexité de ces relations et d'examiner dans quelle mesure le poids du contrat, qui, comme nos analyses l'ont montré, l'emporte souvent sur le milieu, pourrait être limité au profit d'une confrontation plus régulière avec un milieu cognitif, contextuel et homoglotte aménagé de telle façon à ce qu'il produise des rétroactions significatives.

PARTIE V : CONCLUSION

Chapitre 1 : Des pistes de réflexion concernant le travail en classe et la formation des enseignants

1 - Vers des équilibres mieux maîtrisés

Nos analyses empiriques nous ont permis de constater que la pratique effective des quatre professeurs étudiés souffre de certains déséquilibres. Parmi ceux-ci, nous retenons tout particulièrement les places insuffisantes accordées à la langue authentique, à l'utilisation par les élèves de la langue étrangère en situation et aux pratiques réflexives sur les stratégies et procédures en jeu lors de l'apprentissage et l'utilisation d'une langue étrangère. A notre sens, la classe de langue étrangère doit être un lieu privilégié où les élèves sont confrontés régulièrement à la langue cible, puis mis en position de s'essayer dans cette langue tout en ayant la possibilité de mettre à distance leurs actions afin de mieux les contrôler. Par ailleurs, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement alloglotte, il paraît nécessaire de repenser l'alternance entre la langue cible et la langue première afin que cette dernière puisse jouer le rôle fondamental qui lui revient. Enfin, nous pensons que, lors de la conception et la mise en œuvre de situations didactiques, le travail du professeur doit être constamment guidé par la connaissance de ce qu'il est nécessaire de dévoiler et de ne pas dévoiler aux élèves pour qu'ils puissent faire de nouveaux apprentissages.

2 - Vers des écarts moins importants

L'étude du travail produit par les quatre professeurs observés révèle que leurs pratiques se situent à distance de certaines préconisations institutionnelles et ce de manière encore plus marquée dans les deux classes de CM2. Premièrement, on remarque que la dimension culturelle est pratiquement inexistante dans les quatre séquences analysées alors que le développement des compétences interculturelles des élèves représente un des enjeux essentiels de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Deuxièmement, on note que les deux professeurs de CM2 abordent le domaine de l'écrit uniquement à la marge et font peu réfléchir leurs élèves sur le fonctionnement du système de la langue cible. De plus, on constate que lorsque ces professeurs amorcent avec leurs élèves une réflexion sur le système linguistique, ils ne mettent pas à profit ces temps de travail pour faire prendre de la distance aux élèves par rapport à leur propre langue, ce qui est également le cas dans les deux classes de sixième. De ce fait, il apparaît très clairement que, même si les conceptions, instructions et programmes officiels façonnent d'une certaine manière les discours des praticiens, la réalité

de leurs pratiques semble être, voire même est dans le cas des professeurs étudiés, assez éloignée du cadre institutionnel actuel.

Le peu de prise en compte du domaine de l'écrit et de la réflexion sur la langue est sans conteste un des facteurs de rupture entre les pratiques des professeurs de CM2 et celles des professeurs de sixième. De la même manière, la place nettement plus réduite occupée par le non verbal dans les classes de sixième renforce le contraste entre ces deux niveaux d'apprentissage. Ainsi, nos analyses mettent en évidence que les deux professeurs de sixième ne prennent pas véritablement en compte le travail réalisé à l'école élémentaire. Seule la façon dont ces deux professeurs introduisent les nouveaux éléments de langue, soit en considérant que certaines d'entre elles ont déjà été travaillées à l'école, est la trace de cette prise en compte, leurs pratiques effectives étant par ailleurs très contrastées par rapport à celles des deux professeurs de CM2. Il semble donc que l'effort de continuité affiché au niveau institutionnel soit encore très peu suivi d'effet dans les classes. A notre sens, la réduction de l'écart entre ces deux niveaux d'apprentissage passe par une meilleure connaissance réciproque du travail réellement produit en classe au-delà d'une confrontation formelle entre les objectifs et les contenus au programme de l'école et du collège.

3 - Vers un plus grand niveau d'expertise

Il nous semble qu'une formation professionnelle efficace doit intégrer l'ensemble des pistes de réflexion recensées dans les deux paragraphes précédents. De plus, vu la complexité des phénomènes en jeu lors de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, nous pensons que la pragmatolinguistique et la connaissance des mécanismes qui sous-tendent l'acquisition et l'utilisation d'une langue devraient représenter une dimension incontournable de la formation. Tout enseignant de langue étrangère doit lors de sa formation être amené à réfléchir aux liens fondamentaux qui unissent, d'une part, le langage et l'action et, d'autre part, les niveaux situationnel, discursif et sémiolinguistique lors de toute production langagière. Par ailleurs, afin d'augmenter leur efficacité potentielle auprès des élèves, nous considérons que tout enseignant devrait être formé à *l'analyse épistémique* des situations qu'il conçoit ou qu'il utilise. Seule une étude approfondie des connaissances en jeu et des effets potentiels des choix effectués pour leur mise en pratique par les élèves peut véritablement constituer une base solide au travail professoral.

Chapitre 2 : Des perspectives de recherches

1 - Un cadre d'analyse à reproblématiser

Notre travail a permis de mettre à l'épreuve certaines notions construites dans d'autres domaines disciplinaires et d'autres champs de recherche. Un de ses intérêts réside donc dans le fait qu'il représente une première tentative de spécification à la didactique des langues étrangères de notions telles que celle de contrat didactique et de milieu. Ainsi, à l'issue de notre recherche nous faisons état de nouvelles propositions de caractérisation et de catégorisation de ces deux notions en lien étroit avec l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère avec des élèves quasi-débutants. Toutefois, ces notions nécessiteraient d'être reproblématisées dans le cadre de recherches sur une plus grande échelle. En effet, la méthode de recueil et d'analyse des données que nous avons adoptée a limité de fait notre corpus. Toutefois, nous postulons, à la suite des travaux de Veyne (1971), que les pratiques des professeurs observés possèdent une sorte de généralité qui permet de faire l'hypothèse, malgré les traits qui les distinguent, qu'elles sont relativement représentatives de leur catégorie : les pratiques du professeur d'anglais de CM2, les pratiques du professeur d'anglais de sixième. Quoi qu'il en soit, nous ne nous sommes pas intéressée à ces professeurs en tant qu'individus mais nous avons cherché, en nous mettant à distance de leur pratique, à trouver dans chacune d'entre elles une sorte de spécificité. Ainsi, dans nos analyses, nous avons tenté d'opérer une distinction entre le singulier et le spécifique en ayant comme conviction qu'« une fois posée l'existence singulière, tout ce qu'on peut énoncer sur un individu possède une sorte de généralité » (*Ibid*, p. 82). D'autre part, nous souhaitons rappeler que notre travail vise à enrichir et préciser la vision communément partagée de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Un autre intérêt de notre travail réside donc dans le fait qu'il a mis au jour des « topiques » (*Ibid*) supplémentaires, c'est-à-dire qu'il a allongé le questionnaire sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et esquissé quelques éléments de réponses.

« Le but de la topique est de permettre d'inventer, c'est-à-dire de (re) trouver toutes les considérations qui sont nécessaires dans un cas particulier ; elle ne permet pas de découvrir du neuf, mais bien de mobiliser un savoir cumulatif, de ne pas passer à côté de la bonne solution, ou de la bonne question, de ne rien omettre. » (*Ibid*, p. 288)

De nouvelles recherches produiront inévitablement de nouvelles questions, allongeant encore davantage le questionnaire, et pourront avancer dans la production de certaines réponses.

2 - De nouvelles formes de recherches à initier

Nous avons montré que la production de situations qui nécessitent une forme précise d'énoncés pour atteindre les fins pragmatiques inhérentes à ces situations est loin d'être simple.

Une telle élaboration pourrait constituer un axe essentiel d'un travail coopératif entre chercheurs et professeurs. Cette coopération aurait pour objectif de construire des dispositifs visant à traiter des dimensions mises en évidence dans notre thèse. Le recours à des ingénieries didactiques élaborées conjointement par des praticiens et des chercheurs permettrait d'élaborer un protocole de recueil de données adapté aux besoins précis de la recherche, et de dessiner peu à peu, grâce à un système de catégories partagées, des types de situations favorables aux apprentissages en langues étrangères. Par ailleurs, ces travaux fourniraient des matériaux qui pourraient faire l'objet d'un travail fructueux en formation initiale et continue. Pour notre part, c'est dans cette voie que nous souhaitons nous engager avec passion et enthousiasme dans le futur afin d'approfondir les questions mises au jour et les notions esquissées dans cette thèse.

PARTIE VI : BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie (180 références)

Adamczewski, H. & Gabilan, J.P. (1992). *Les clés de la grammaire anglaise*. Paris : Armand Colin.

Altet M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.

Amade-Escot, C. (2001). De l'usage des théories de l'enseignant. Questions de l'étude des contrats didactiques en éducation physique. In Mercier A., Lemoyne G. & Rouchier A., *Le génie didactique*. (pp. 23-41). Bruxelles : De Boeck Université.

Anderson (J.). 1983. *The Architecture of Cognition*. Cambridge : Mass., Harvard U. P.

Assude, T. & Mercier, A. (à paraître). L'action conjointe professeur-élèves dans un système didactique orienté vers les mathématiques. In Sensevy, G. & Mercier, A., *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Audin, L., Ligozat, M.A. & Luc C. (1999). *Enseignement des langues vivantes au CM2: Rapport du groupe de suivi de l'INRP, 1998 – 1999*. Paris : Institut National de Recherches Pédagogiques.

Audin, L. (2003). L'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire : quel(s) enseignement(s) en tirer ? In *Les langues dans le primaire, Les Langues Modernes 3*, 10-19. Paris : Association des Professeurs de Langues Vivantes de l'enseignement public.

Audin, L. (Coord.) (2005). *Enseigner l'anglais de l'école au collège: Comment aborder les principaux obstacles à l'apprentissage ?* Paris : Hatier.

Austin, J.L. (1970). *Quand dire c'est faire*, Paris: Seuil.

Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais (1) Objectifs et contenus d'enseignement*. Paris : Nathan Pédagogie.

Bailly, D. (1998). *Didactique de l'anglais (2) La mise en œuvre pédagogique*. Paris : Nathan Pédagogie.

Bange, P. (2002). L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. In Cicurel, V. & Véronique, D. (Coord.), *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 21-36). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère – Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.

Bangerter, A. & Herbert, H. Clark (2003). Navigating joint projects with dialogue. In *Cognitive Science*, n° 27, pp. 195-225

Barbe, G. (1990). Se former à l'évaluation ou l'évaluation pour se former. In *L'évaluation en didactique des langues et des cultures*, Revue ELA (Etudes de linguistique appliquée), N°80, Octobre-Décembre 1990. Paris : Didier Erudition.

- Baxandall, M. (1991). *Formes de l'intention*. Nîmes : Éditions Jacqueline Chambon.
- Beauvois J.L. (2001). *Rodolphe Ghiglione, un parcours théorique et son impact*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Bernie, JP. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive »: un apport à la didactique comparée ? In *Vers in didactique comparée*. Paris : Revue Française de pédagogie, n° 141, INRP.
- Berthelot, R. & Salin, M-H. (1992). *L'enseignement de l'espace et de la géométrie dans l'enseignement obligatoire*. Thèse, Université Bordeaux 1, Talence.
- Berthoud A.C. (1996). *Paroles à propos, approche énonciative et interactive du topic*. Paris: Ophrys.
- Besse, H. (1995). *Méthodes et pratiques des manuels de langues*, Credif / E.N.S. Saint-Cloud, Coll. « Essais » (Dir. F. Lapayre). Saint Cloud : Didier.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. & Taeschner T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire – Conditions et résultats*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bolton, S. (1987). *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris: collection L.A.L., Hatier/Didier.
- Bouchard, R. et Rolet, C. (2003). Pour une méthodologie d'analyse didactico-interactionnelle des pratiques d'enseignement/apprentissage: à propos d'une séance de mathématiques à l'école primaire. Actes du colloque pluridisciplinaire international, Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement, Bordeaux, 3 au 5 avril 2003. CDROM.
- Bouchard, R. & Traverso, V. (à paraître). Objets écrits et processus d'inscription entre planification et émergence: Etude praxéologique d'une « séance » d'anglais en Lep. In M.C. Guernier, V. Durand-Guernier & J.P. Sautot (Ed.). *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Brewster, J., Ellis, G. & Girard D. (1992). *Bridging the gap, guide de l'anglais précoce*. Harmondsworth : Penguin.
- Bronckart, J.P., Bulea, E. & Pouliot, M. (éds) (2005). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. In *Recherches en didactique des mathématiques*, 7.2, Grenoble : La Pensée sauvage.
- Brousseau, N. & Brousseau, G. (1987). *Rationnels et décimaux dans la scolarité obligatoire*. Bordeaux : IREM de Bordeaux.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique: le milieu. In *Recherches en Didactique des mathématiques*, Vol. 9, n°3, pp.309-336. Grenoble : Ed. La pensée sauvage.

Brousseau, G. & Centeno J. (1991). Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant. In *Recherches en Didactique des mathématiques*, 11.2.3. Grenoble : Ed. La pensée sauvage.

Brousseau, G. (1995). L'enseignant dans la théorie des situations didactiques. In Noïrfalise R. & Perrin-Glorian M.-J. (eds.), *Actes de la VIII^e Ecole d'été de didactique des mathématiques* (pp.3-46). Clermont-Ferrand : IREM de Clermont-Ferrand.

Brousseau, G. (1996). L'enseignant dans la théorie des situations didactiques. In *Actes de la VIII^e Ecole d'été*. Clermont-Ferrand : IREM.

Brousseau, G. (1997). *La théorie des situations*. Cours donné à l'Université de Montréal.
http://perso.orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/TDS_Montreal.pdf

Brousseau, G. (1998). *Théorie des Situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.

Cain, A. (1990). Comment se construit la connaissance en civilisation ? L'étude des représentations que les élèves ont des pays dont ils étudient la langue. In *Enseignement/apprentissage de la civilisation en cours de langue*. Paris: INRP.

Canelas-Trevisi, S. & Thevenaz-Christen T. (2002). L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle: deux « didactiques » au banc d'essai ? In *Vers in didactique comparée*. Paris : Revue Française de pédagogie, n° 141, INRP.

Charaudeau P. et Maingueneau D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE international.

Chatel, E. (2002). L'action éducative et la logique de la situation. Fondements théoriques d'une approche pragmatique des faits d'enseignement. In *Vers in didactique comparée*. Paris : Revue Française de pédagogie, n° 141, INRP.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. In *Recherches en Didactique des mathématiques*, 12, 1, 73-112. Grenoble : La pensée sauvage.

Cicurel, F. (1998). Les paradoxes de la communication didactique. In J. Billiez, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : Hommage à Louise Dabène*, (pp. 49-53). Grenoble : CDL-LIDILEM.

Cicurel, F. (2002). Les réagencements contextuels dans l'enseignement des langues. In Cicurel, V. & Véronique, D. (Coord.), *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 179-194). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Communauté Européenne (1995). *Enseigner et apprendre vers la société cognitive*, Livre blanc sur l'éducation et la formation. Bruxelles : Communauté européenne.

Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Conseil de l'Europe / Didier.

Conseil de l'Europe. (1975) *The threshold level for modern language learning in schools*. Van Ek, J.A. (coord.). Strasbourg : Conseil de l'Europe / Longman.

Cornu, L. & Vergniaux, A. (1992). *La didactique en questions*. Paris : Hachette Education.

Cossu, Y. (1995). *L'enseignement de l'anglais*. Paris: Nathan Université.

Coste, D. (2002). *L'acquisition en classe de langue*, Revue AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère), n° 16. St Denis : Association Encrages.

Culioli, A. (2002). *Variations sur la linguistique*. Langres: Klincksieck.

Dalgadian, G. (2000). *Enfances plurilingues – Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris: L'Harmattan.

De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique. Université des Sciences Humaines, Strasbourg, 99-124 (réédité dans Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. & Serra, C. [Eds] (2004). Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés. Paris, Didier, collection LAL).

De Man-De Vriendt, M.J. (Eds) (2000). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde: parcours et procédures de construction du sens*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

De Pietro, J.-F. (2002). Et si à l'école on apprenait aussi? *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 16, 47-71. St Denis: Association Encrages.

Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New-York, USA : Touchstone. (Première édition : 1938).

Dodge, C. & Martina, C. (1989) : *Guide Belin de l'enseignement de l'anglais à l'école et au collègue*. Paris : Belin.

Douglas, M. (1999). *Comment pensent les institutions*. Paris : La Découverte.

Ducancel, G., & Simon, D.L. (coord.). (2004). *Français et langues étrangères et régionales à l'école: quelles interactions*. Repères n° 29. Saint-Fons : INRP.

Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Cambridge : Blackwell.

Fillietaz, L. (à paraître). Asymétrie des engagements et accommodation aux circonstances locales: les apports d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue seconde. In M.C. Guernier, V. Durand-Guernier & J.P. Sautot (Ed.). *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.

Fleck, L. (2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les Belles Lettres.

- Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation*, 21, 73-94.
- Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris : PUF.
- Fregona, D. (1995). *Les figures planes comme "milieu" dans l'enseignement de la géométrie: interactions, contrats et transpositions didactiques*. Thèse, Université Bordeaux I. Bordeaux: diffusion LADIST.
- Fluckiger, A. & Mercier, A. (2002). Le rôle d'une mémoire didactique des élèves, sa gestion par le professeur. *Revue Française de pédagogie*, 141, 27-35.
- Fuchs C. et Le Goffic (1992). *Les linguistiques contemporaines – repères théoriques*. Paris: Hachette Supérieur.
- Fuller M. J. (2003). The influence of speaker roles on discourse marker use. *Journal of pragmatics*, n° 35, pp. 23-45
- Galisson, R. & Coste, D. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette.
- Galisson, R. & Puren, C. (1999). *La formation en question*. Liège : Clé International, collection « Didactiques des Langues Etrangères ».
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Didier.
- Gaonac'h, D. (coord.) (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive*. Paris : Hachette.
- Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère – le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hachette Education.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International.
- Germain, C. (1999). Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde. In *L'observation de classes, Revue ELA (Etudes de linguistique appliquée)*, 114, Avril-Juin 1999.
- Ghiglione R. (2001). *Un parcours théorique et son impact*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Ginzburg, C. (1989). Traces. In *Mythes, Emblèmes, Traces. Morphologie et histoire*. Paris : Flammarion.
- Ginzburg, C. (2001). *A distance, Neuf essais sur le point de vue en histoire*, Paris : NRF, Gallimard.
- Girard, D. (1995). *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Paris: Bordas.
- Goullier, F. (2005). *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue: Cadre européen*

commun et portfolios. Paris : Didier.

Guernier, M.C. (à paraître). Interactions verbales, didactiques et apprentissage: recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires. In M.C. Guernier, V. Durand-Guernier & J.P. Sautot (Ed.). *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.

Gremmo, M.-J. & Holec, H. (1990). La compréhension orale: un processus et un comportement. In Gaonac'h, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive* (pp. 30-40). Paris : Hachette.

Grice, P.H. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57 – 72.

Griggs, P. (2004). Articulation entre L1 et L2 dans la co-construction des savoirs langagiers en classe d'initiation à une langue étrangère. In A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique* (pp. 5-27). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Griggs, P. (2006). *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères* Habilitation à Diriger des Recherches, Université Lumière Lyon 2, Lyon.

Griggs, P. (à paraître). Analyse de la réalisation d'une tâche en cours de langue étrangère dans la perspective de la théorie de l'activité. In M.C. Guernier, V. Durand-Guernier & J.P. Sautot (Ed.). *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.

Gruson, B. (2002). *Analyse comparative de l'action didactique de deux enseignants d'anglais: étude comparée d'une séance en CM2 et d'une séance en 6^e*. Mémoire de DEA, Université de Nantes.

Gruson, B. (2004). *Effets du contrat didactique sur la nature des interventions échangées lors de séances de langue étrangère*. Actes du colloque international, Faut-il parler pour apprendre ? Arras, 24-25-26 mars 2004. CDROM.

Gruson, B. (2005). Quels savoirs et quelles compétences les enseignants de langues étrangères doivent-ils maîtriser pour mettre en place des situations d'interaction « efficaces » ? Analyse de « pairwork » mis en œuvre en CM2 et en 6^e. Actes du Vème colloque international, Former des enseignants-professionnels ; Savoirs et compétences, Nantes, 14-15-16 février 2005. CDROM.

Gruson, B. (à paraître). *La dialectique contrat – milieu dans les situations d'interaction mises en œuvre dans l'enseignement de l'anglais avec des élèves quasi-débutants*. Actes du colloque international, Didactiques : quelles références épistémologiques ? Bordeaux, 25-26-27 mai 2005.

Gruson, B. (à paraître). *La prise en compte des univers de référence dans les pratiques de classe*. Actes du colloque national, Construction identitaire et altérité: créations curriculaires et didactique des langues ? Cergy-Pontoise, 24-25 mars 2006.

Gruson, B. (accepté). Agir, interagir et rétroagir en anglais: analyse de la pratique d'un professeur de CM2 et de ses élèves lors d'une situation de « pairwork ». *Carrefours de l'éducation*.

Hagege C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Editions Odile Jacob.

Hamonet-Babonneau, J. (1992-1996). The teacher's survival kit. 4 tomes (tome 1 : définir des objectifs pédagogiques, évaluation, communication, tome 2 : compréhension et production d'un message oral, tome 3 : compréhension et production d'un message écrit tome 4 : l'image). Rennes: CRDP de Bretagne.

Hawkins, E.W. (1984). *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hawkins, E.W. (1992). La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. In *Langues vivantes et français à l'école*. Paris: Repères n° 6, INRP.

Hintikka, J. (1993). *Fondements d'une théorie du langage*. Paris : Presses Universitaires de France.

Hymes, D.H. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris : Crédif-Hatier (Edition originale: 1973).

Johsua, S. & Dupin, J.J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.

Joshua, S. & Felix, C. (2002). Le travail des élèves à la maison: une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude. In *Vers in didactique comparée*. Paris : Revue Française de pédagogie, n° 141, INRP.

Julie, K. (1994). *Enseigner l'anglais*. Paris: Hachette éducation.

Julié, K. & al. (1996). *Profession enseignant, Préparer le CAPES d'anglais*. Paris : Hachette, collection « Hachette Éducation ».

Kerbrat-Orechioni C. & Plantin, C. (1995). *Le trilogie*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Kerbrat-Orechioni C. (2001). *Les actes de langage dans le discours – Théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan Université.

Kervan, M. (1996). *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école, Formation des enseignants, Professeurs des écoles*. Paris: A. Colin.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Exeter, Royaume Uni : Pergamon.

Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques*. Paris : Nathan.

Leutenegger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique – Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en Didactique des Mathématiques*. 20 (2), 209-250. Grenoble: La pensée sauvage.

Leutenegger, F. (2003). Canevas pour un entretien préalable à la séance. *Séminaire*

« *Interactions et didactiques en mathématiques* ».

Leutenegger, F. (2001). Deux tâches de mathématiques pour des élèves de 2^{ème} et 3^{ème} primaire. In J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thevenaz-Christen et M. Wirthner (Eds), *Les tâches et leurs entours en classe de français*. Actes du 8e colloque international de la DFLM, Neuchâtel, du 26 au 28 septembre 2001. CDROM

Levelt, W. (1989). *Speaking: from Intention to Articulation*. Cambridge : Mass., MIT Press.

Lobato, J., Clarke, D. Ellis, A. (2005). Initiating and Eliciting in Teaching : A Reformulation of Telling. *Journal for Research in Mathematics Education*, 36(2), 101-136.

Luc, Christiane (coord.). (1991). *Les langues vivantes à l'école élémentaire*. Paris : INRP, Département "Didactiques des disciplines".

Luc, C. (1996). *Première année d'initiation à une langue étrangère au cours élémentaire: constats, analyses, propositions*. Paris: INRP, collection Documents et travaux de recherche en éducation, n° 17.

Luc, C. (1998). *Deux années d'initiation à une langue étrangère au cours élémentaire : réflexion, constats, analyses didactiques*. Paris : INRP, collection Documents et travaux de recherche en éducation, n° 29.

Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris : Que sais-je ?, Presses Universitaires de France.

Matthey, M. (2005). Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues. In J.P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (éds). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences* (pp. 139-159). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Mercier, A. (1986). *The « didactical contract », permanent clauses, local and global breaches*. Budapest : Poster, ICME VI.

Mercier, A. & Salin, M-H. (1988). L'analyse a priori, outil pour l'observation. *Actes de l'Université d'été « Didactique et formation des maîtres à l'école élémentaire »* (pp. 203-244). Bordeaux : IREM de Bordeaux.

Mercier, A., Rouchier, A. & Lemoyne, G. (2001). Des outils et techniques d'enseignement aux théories didactiques. In Mercier A., Lemoyne G. & Rouchier A., *Le génie didactique* (pp. 233-249). Bruxelles : De Boeck Université.

Mercier, A., Schubauer-Leoni, M-L. & Sensevy, G., (2002). Vers une didactique comparée. In *Vers in didactique comparée*. Paris : Revue Française de pédagogie, n° 141, INRP.

Mercier, A. & Fluckiger, A. (2002). Le rôle d'une mémoire didactique des élèves, sa gestion par le professeur. In *Vers in didactique comparée*. Paris: Revue Française de pédagogie, n° 141, INRP.

Ministère de l'Education Nationale (1994). *Le nouveau contrat pour l'école : 158 décisions*. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique.

Ministère de l'Education Nationale (1999). *Enseigner au collège, Programmes et accompagnement : anglais LV1-LV2*. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique.

Ministère de l'Education Nationale (2001). *L'enseignement des langues vivantes: perspectives*. Coll. « Les actes de la DESCO ». Versailles : Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Versailles.

Ministère de l'Education Nationale (2002). *Programmes transitoires d'enseignement des langues étrangères ou régionales au cycle des approfondissements de l'école primaire*. Bulletin Officiel n° 4 du 29 août 2002.

Ministère de l'Education Nationale (2002). *Documents d'accompagnement des programmes: anglais, cycle 3*. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique.

Ministère de l'Education Nationale (2004). *Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes*. Coll. « Les actes de la DESCO ». Versailles : Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Versailles.

Ministère de l'Education Nationale (2005). *Programmes des collèges: langues vivantes étrangères au palier 1*. Bulletin Officiel n° 6 du 25 août 2005.

Ministère de l'Education Nationale (2006). *Enseignement des langues vivantes: rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*. Bulletin Officiel n° 23 du 8 juin 2006.

Moirand, S. (1993). *La construction de l'exposition discursive*. Conférence plénière présentée au colloque de l'*AFLS (Association for French Language Studies)*. Aix-en-Provence.

Mondada, L. (2005). École thématique - Méthodes d'enregistrement et d'analyse de données vidéo prises en situation de formation - PIREF 17-19 Janvier 2005 - ENS LSH Lyon.

Moore, M. & Simon, D-L. (2002). Déréalisation et identité d'apprenants. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 16, 121-144. St Denis : Association Encrages.

Moro, Ch. (2000). *Vers une approche sémiotique intégrée du développement humain*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des thèses. Bordeaux: Université de Bordeaux.

Morrow, K. (1992). Principles of communicative methodology. In K. Johnson & K. Morrow (Eds), *Communication in the classroom: applications and methods for a communicative approach* (pp. 59-66). Harlow : Longman.

Nussbaum, L., Tuson, A. & Unamuno, V. (2002). Procédures de contournement des difficultés de langue dans l'interaction entre apprenants. In Cicurel, V. & Véronique, D. (Coord.), *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 147-162). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

O'Neil, C. (1993). *Les Enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris: Didier.

Palotti, G. (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Revue AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, 16. St Denis : Association Encrages.

Pekarek Doehler, S. (1999). *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et*

acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde. Fribourg, Suisse : Editions Universitaires du Fribourg.

Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. In S. Pekarek Doehler (coord.), *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères, AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, 12, Paris : Aile-Encrages / Université, Paris VIII.
<http://aile.revues.org/sommaire70.html>

Pekarek-Doehler, S. (2002). Formes d'interaction et complexité des tâches discursives: les activités conversationnelles en classe de L2. In Cicurel, V. & Véronique, D. (Coord.), *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 117-130). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Pennington, M.C. (1996). *Phonology in English language teaching : An international approach*. Londres, Royaume Uni: Longman.

Perrenoud P. (1994). *La formation des enseignants: entre théorie et pratique*. Paris: L'harmattan.

Porcher, L. (1990). L'évaluation des apprentissages en langue étrangère. In *L'évaluation en didactique des langues et des cultures*, Revue ELA n° 80, Octobre-Décembre 1990. Paris: Didier Erudition.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues vivantes*. Paris: Clé International.

Puren, C. (1999). *L'observation de classes*, Revue ELA (Etudes de linguistique appliquée) – N°114, Avril – Juin 1999.

Quivy, M. & Tardieu, C. (1995). *Réussir l'épreuve sur dossier au CAPES*. Paris : Ellipses, collection CAPES / Agrégation d'anglais.

Rabardel, P. (2002). Le langage comme instrument ? Elements pour une théorie instrumentale étendue. In Y. Clot, *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute. (première édition: 1999).

Rabatel, A. (2004). Introduction: l'oral réflexif et ses conditions d'émergence. In A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique* (pp. 5-27). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Rabatel, A. (2004). Déséquilibres interactionnels et cognitifs, postures énonciatives et co construction des savoirs: co-énonciateurs, sur-énonciateurs et archi-énonciateurs. In A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique* (pp. 27-66). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Ratsimba-Rajohn, H. (1992). *Contribution à l'étude de la hiérarchie implicative. Application à l'analyse de la gestion didactique des phénomènes d'ostension et de contradictions*. Thèse, Université Rennes 1, Rennes.

Ronveaux, C. (2005). Les compétences à l'épreuve de l'enseignement littéraire. In Bronckart, J.P., Bulea, E. & Pouliot, M. (éds). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier*

et exploiter les compétences (pp. 161-191). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Rosenberg, S. (1998). *L'anglais à l'école*. Paris: Retz.

Salin, M-L. (2002). Les pratiques ostensives dans l'enseignement des mathématiques comme objet d'analyse du travail du professeur. In P. Venturini, C. Amade-Escot & A. Terisse, *Etudes des pratiques effectives : l'approche des didactiques* (pp. 71-81). Grenoble : La pensée sauvage.

Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique, note de synthèse. In *Didactique des sciences économiques et sociales*. Paris : Revue Française de pédagogie, n° 113, pp. 85-118, INRP.

Schneuwly, B. (2002). Les outils de l'enseignant : un essai didactique. In *Les outils d'enseignement du français. Repères*, 22, pp 19-38. Saint-Fons : Institut National de Recherche Pédagogique.

Schubauer-Leoni, M.L. (2001). L'analyse de la tâche dans une approche de didactique comparée. In J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thevenaz-Christen et M. Wirthner (Eds), *Les tâches et leurs entours en classe de français*. Actes du 8e colloque international de la DFLM, Neuchâtel, du 26 au 28 septembre 2001. CDROM

Schubauer-Leoni, M.L., Leutenegger F., Ligozat F. & Fluckiger, A. (à paraître). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves: les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In Sensevy, G. & Mercier, A., *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Scoffoni, A. (2002). *Rapport sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire*. Paris : Inspection Générale de l'Education Nationale.

Searle, J. (1969). *Speech acts*. Cambridge, Royaume Uni : Cambridge University Press.

Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques – Etude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.

Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20. In *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20 (3), 263-304. Grenoble : Ed. La pensée sauvage.

Sensevy, G. (2001a). Théories de l'action et action du professeur, in *Théories de l'action et éducation*, J-M Baudouin, J Friedrich (Eds), Bruxelles : De Boeck

Sensevy, G. (2001b). Modèles de l'action du professeur: nécessités, difficultés, in *Le génie didactique*. A. Mercier, G. Lemoyne, A. Rouchier (Eds), Bruxelles : De Boeck, pp 209-232.

Sensevy, G. (2001c). Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur : un essai de mise à l'épreuve. pp 1-19. In P. Venturini, C. Amade-Escot, A. Terrisse (Eds). *Etude des pratiques effectives. L'approche des didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Sensevy, G. (2002). Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur: un essai de mise à l'épreuve. In *Etude des pratiques effectives. L'approche des didactiques*, Venturini,

P., Amade-Escot, C. & Terrisse, A. (Eds). Grenoble : La Pensée Sauvage.

Sensevy, G. & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. In *Vers in didactique comparée*. Paris : Revue Française de pédagogie, 141, INRP.

Sensevy, G. & Mercier, A. (2003). Logiques d'action du professeur et du chercheur, un essai d'analyses, *Symposium questions de didactique comparée, recherche et intervention didactique*.

Sensevy, G. (2005a). L'analyse de films de séances de classe et de transcripts associés dans une approche didactique. In *École thématique: Méthodes d'enregistrement et d'analyse de données vidéo prises en situation de formation*, PIREF 17-19 Janvier 2005 - ENS LSH Lyon.

Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M-L., Ligozat, F. & Perrot, G. (2005b). An attempt to Model the Teacher's action in Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 59 (1-2-3), 153-181.

Sensevy, G. (à paraître). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In Sensevy, G. & Mercier, A., *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G. & Mercier, A. (à paraître). Agir ensemble: l'action didactique conjointe. In Sensevy, G. & Mercier, A., *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Springer, C. (2003). Dix questions didactiques essentielles pour les TPE. *Les Langues modernes, dossier : les TPE*. N°2.

Turco, G. & Gruson, B. (2004). Intégrer une observation réfléchi de la langue maternelle et de la langue étrangère dans la construction de la polyvalence des professeurs des écoles. In G. Ducancel & D.L. Simon (coord.), *Français et langues étrangères et régionales à l'école : quelles interactions*. Repères n° 29. Saint-Fons : INRP.

Umberto, E. ((2006). *Sémiotique et philosophie du langage*. Paris : Presses Universitaires de France, édition « Quadrige » [Edition originale: 1984].

Vergnes-Chini, D. (2004). *Entre didactique et psycholinguistique, l'activité en classe de langue: quel rôle pour la problématique énonciative?* Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Pau et des Pays de l'Adour, Pau.

Vernant D. (1997). *Du discours à l'action*. Paris: Presses Universitaires de France.

Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Le Seuil.

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

Wirthner, M. (2003). *Tâches et activités : au service de l'enseignement-apprentissage*. <http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2003/janvier/Wirthner.htm>

Yaguello M. (1981). *Alice au pays du langage*. Paris: Seuil.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

TABLE DES MATIERES

PARTIE I : Introduction	7
PARTIE II : CADRE DE LA RECHERCHE	15
Chapitre 1 : L'enseignement d'une langue étrangère au CM2 et en 6è - choix institutionnels et questions posées	17
1 - Enseigner une langue étrangère au cycle 3 et en 6è : le cadre institutionnel	18
1.1- Vers une continuité renforcée	19
1.2- Les objectifs de l'enseignement au cycle 3 et en 6è	21
1.2.1 - Des compétences de communication	21
1.2.2 - Des connaissances concernant le fonctionnement de la langue	23
1.2.3 - Des compétences interculturelles	23
1.3- La démarche et l'organisation des contenus au cycle 3 et en 6è	26
2 - Les questions soulevées par l'approche communicative	29
Chapitre 2 : Les outils théoriques	35
1 - L'action didactique envisagée comme une action conjointe du professeur et de ses élèves	35
2 - Des outils pour décrire et analyser l'action didactique in situ	37
2.1- La notion de situation	37
2.2- Les rapports contrat-milieu	41
2.2.1 - La notion de contrat didactique	41
2.2.2 - Milieu ou milieux ?	42
2.3- Le travail de genèse : mésogenèse, chronogenèse et topogenèse	44
3 - Des catégories pour décrire les modalités de construction du savoir	46
3.1- Des outils pour décrire les structures de l'action didactique	46
3.2- Les systèmes sémiotiques utilisés par le professeur	47
4 - Un outil pour explorer et mieux comprendre l'action didactique	48
Chapitre 3 : La démarche méthodologique et la présentation du corpus	50
1 - La définition de notre objet d'étude et des observables retenus	52
1.1- Les professeurs observés	52
1.2- Les classes et les élèves observés	54
1.3- Les séances observées	55
2 - La constitution du corpus et le dispositif de recueil des données	57
2.1- Les données primaires	57
2.1.1 - La constitution des données primaires	57
2.1.2 - Les entretiens avec les professeurs	59
2.1.3 - Le dispositif de recueil des données primaires	63
2.2- La constitution des données secondaires	63
2.2.1 - Les synopsis larges	64
2.2.2 - Les situations retenues et les synopsis détaillés des phases de travail	64
2.2.3 - Les transcripts des phases de travail et des entretiens	66
3 - Les niveaux d'analyse et l'interprétation des données	67
PARTIE III : L'ANALYSE DU CORPUS EMPIRIQUE	71
Chapitre 1 : L'organisation des séquences	73

1 - Les critères de découpage des séances et la classification des activités.....	74
1.1- Les critères de découpage des séances.....	74
1.2- La classification des activités.....	74
2 - L'analyse du travail professoral à l'échelle de la séquence.....	77
2.1- La nature des activités mises en œuvre.....	77
2.2- Le travail sur les compétences orales.....	78
2.3- Le travail sur les connaissances.....	79
Chapitre 2 : L'introduction des nouveaux éléments de langue	82
1 - Premiers éléments d'analyse.....	82
2 - Introduction des nouveaux éléments de langue : Etude de PE1.....	88
2.1- Contextualisation de la pratique	88
2.1.1 - L'introduction des éléments de langue dans la pratique de PE1.....	88
2.1.2 - Description générale des phases d'introduction mises en œuvre par PE1.....	88
2.1.3 - Description des phases de travail retenues.....	91
a) Description de la situation choisie pour introduire les items lexicaux (séance 1).....	91
b) Description de la situation choisie pour introduire les éléments syntaxiques (séance 3).....	92
2.2- Eléments d'analyse épistémique.....	93
2.2.1 - Eléments d'analyse épistémique de la phase d'introduction des items lexicaux (séance 1).....	93
a) Les connaissances visées.....	94
b) La situation choisie par le professeur.....	96
2.2.2 - Eléments d'analyse épistémique de la phase d'introduction des éléments syntaxiques (séance 3).....	97
a) Les connaissances visées.....	97
b) La situation choisie par le professeur.....	98
2.3- Structuration des phases de travail analysées et premiers éléments d'analyse.....	98
2.3.1 - Structuration de la phase d'introduction des items lexicaux (Séance 1).....	98
2.3.2 - Premiers éléments d'analyse de la phase d'introduction des items lexicaux (Séance 1).....	101
2.3.3 - Structuration de la phase d'introduction des éléments syntaxiques (Séance 3).....	102
2.3.4 - Premiers éléments d'analyse de la phase d'introduction des éléments syntaxiques (Séance 3).....	104
2.4- Analyse d'épisodes pertinents.....	105
2.4.1 - En collectif : « just look and listen ».....	105
2.4.2 - En collectif : « show me ».....	109
2.4.3 - En collectif : « Now you ».....	111
2.4.4 - En collectif : « what do you say about Mary ? ».....	113
2.5- Le travail du professeur et l'activité conjointe professeur-élèves.....	116
2.5.1 - L'installation des conditions d'apprentissage : la constitution d'un rapport au milieu.....	116
2.5.2 - L'organisation du travail sur les connaissances.....	117
2.5.3 - La gestion du temps et de l'espace didactique.....	118
a) La gestion du temps didactique.....	118
b) La gestion de l'espace didactique.....	119
2.5.4 - Les formes de contrats didactiques.....	121
3 - Introduction des nouveaux éléments de langues : Etude de PE2.....	124
3.1- Contextualisation de la pratique	124
3.1.1 - L'introduction des éléments de langue dans la pratique de PE2.....	124
3.1.2 - Description générale des phases d'introduction mises en œuvre par PE2	124
3.1.3 - Description des phases de travail retenues.....	129
a) Description de la situation choisie pour introduire les items lexicaux (séance 1).....	129
b) Description de la situation choisie pour introduire les éléments syntaxiques (séance 2).....	130
3.2- Eléments d'analyse épistémique.....	132

3.2.1 - Eléments d'analyse épistémique de la phase d'introduction des items lexicaux (séance 1).....	132
a) Les connaissances visées.....	132
b) La situation choisie par le professeur.....	135
3.2.2 - Eléments d'analyse épistémique de la phase d'introduction des éléments syntaxiques (séance 2).....	137
a) Les connaissances en jeu.....	137
b) La situation choisie par le professeur.....	138
3.3- Structuration des phases de travail analysées et premiers éléments d'analyse.....	139
3.3.1 - Structuration de la phase d'introduction des items lexicaux (séance 1).....	139
3.3.2 - Premiers éléments d'analyse de la phase d'introduction des items lexicaux (séance 1).....	141
3.3.3 - Structuration de la phase d'introduction des éléments syntaxiques (séance 2).....	142
3.3.4 - Premiers éléments d'analyse de la phase d'introduction des éléments syntaxiques (séance 2).....	144
3.4- Analyse d'épisodes pertinents.....	145
3.4.1 - En collectif : « What colour is it? ».....	145
3.4.2 - En collectif : « I've got some more flashcards ».....	148
3.4.3 - En collectif : « The first letter ».....	155
3.5- Le travail du professeur et l'activité conjointe professeur-élèves.....	156
3.5.1 - L'installation des conditions d'apprentissage : la constitution d'un rapport au milieu.....	156
3.5.2 - L'organisation du travail sur les connaissances.....	158
3.5.3 - La gestion du temps et de l'espace didactique.....	159
a) La gestion du temps didactique.....	159
b) La gestion de l'espace didactique.....	161
3.5.4 - Les formes de contrats didactiques.....	162
4 - Introduction des nouveaux éléments de langue : Etude de PC1.....	166
4.1- Contextualisation de la pratique.....	166
4.1.1 - L'introduction des éléments de langue dans la pratique de PC1.....	166
4.1.2 - Description générale des contenus linguistiques de la séquence.....	166
4.1.3 - Description de la phase de travail retenue.....	170
4.2- Eléments d'analyse épistémique.....	173
4.2.1 - Les connaissances visées.....	173
4.2.2 - La situation choisie par le professeur.....	175
4.3- Structuration de la phase de travail analysée et premiers éléments d'analyse.....	177
4.3.1 - Structuration de la phase d'introduction.....	177
4.3.2 - Premiers éléments d'analyse de la phase d'introduction.....	179
4.4- Analyse d'épisodes pertinents.....	181
4.4.1 - En collectif : « He wants to know about Sophie's family ».....	181
4.4.2 - En collectif : « How many brothers and sisters have you got ? ».....	184
4.4.3 - En collectif : « What do they mean? ».....	187
4.5- Le travail du professeur et l'activité conjointe professeur-élèves.....	189
4.5.1 - L'installation des conditions d'apprentissage : la constitution d'un rapport au milieu.....	189
4.5.2 - L'organisation du travail sur les connaissances.....	190
4.5.3 - La gestion du temps et de l'espace didactique.....	192
a) La gestion du temps didactique.....	192
b) La gestion de l'espace didactique.....	193
4.5.4 - Les formes de contrats didactiques.....	194
5 - Introduction des nouveaux éléments de langue : Etude de PC2.....	196
5.1- Contextualisation de la pratique.....	196
5.1.1 - L'introduction des éléments de langue dans la pratique de PC2.....	196
5.1.2 - Description générale des phases d'introduction mises en œuvre par PC2.....	196
5.1.3 - Description des phases de travail retenues.....	200
a) Description de la situation choisie pour introduire les items lexicaux.....	201

b) Description de la situation choisie pour introduire les éléments syntaxiques.....	203
5.2- Eléments d'analyse épistémique.....	204
5.2.1 - Eléments d'analyse épistémique de la phase d'introduction des items lexicaux.....	204
a) Les connaissances visées.....	204
b) La situation choisie par le professeur.....	206
5.2.2 - Eléments d'analyse épistémique de la phase d'introduction des éléments syntaxiques.....	207
a) Les connaissances visées.....	207
b) La situation choisie par le professeur.....	208
5.3- Structuration des phases de travail analysées.....	210
5.3.1 - Structuration de la phase d'introduction des items lexicaux (séance 1).....	210
5.3.2 - Premiers éléments d'analyse de la phase d'introduction des items lexicaux.....	211
5.3.3 - Structuration de la phase d'introduction des éléments syntaxiques (séance 1).....	212
5.3.4 - Premiers éléments d'analyse de la phase d'introduction des éléments syntaxiques.....	213
5.4- Analyse d'épisodes pertinents.....	215
5.4.1 - En collectif : « What are they in English ? ».....	215
5.4.2 - En collectif : « I've got a cap ».....	220
5.4.3 - En collectif : « What have you got? ».....	223
5.5- Le travail du professeur et l'activité conjointe professeur-élèves.....	224
5.5.1 - L'installation des conditions d'apprentissage : la constitution d'un rapport au milieu.....	224
5.5.2 - L'organisation du travail sur les connaissances.....	225
5.5.3 - La gestion du temps et de l'espace didactique.....	228
a) La gestion du temps didactique.....	228
b) La gestion de l'espace didactique.....	228
5.5.4 - Les formes de contrats didactiques.....	229
6 - Introduction des nouveaux éléments de langue : éléments de synthèse	232
6.1- Le travail sur les nouvelles connaissances.....	232
6.1.1 - Des organisations chronogénétiques contrastées.....	233
6.1.2 - Une densité variable de connaissances	235
6.2- La situation comme élément déterminant de la construction du sens.....	237
6.2.1 - Les situations d'énonciation.....	238
6.2.2 - Les outils sémiotiques utilisés.....	241
6.3- Le travail du professeur.....	242
6.3.1 - L'installation des conditions d'écoute.....	242
6.3.2 - La mise en scène adoptée par les professeurs.....	242
6.3.3 - Les procédures de vérification mises en place a posteriori.....	246
6.4- Les poids respectifs du contrat et du milieu.....	247
6.4.1 - Les différentes formes de contrat.....	247
6.4.2 - La confrontation au milieu.....	249
Chapitre 3 : L'étude d'un document sonore	251
1 - Premiers éléments d'analyse.....	251
2 - Etudes d'un document sonore : Etude de PE1.....	256
2.1- Contextualisation de la pratique	256
2.1.1 - L'étude de documents sonores dans la pratique de PE1.....	256
2.1.2 - Description générale des documents sonores étudiés par PE1.....	256
2.1.3 - Description du document sonore retenu.....	259
2.2- Eléments d'analyse épistémique.....	264
2.2.1 - Les connaissances visées.....	265
2.2.2 - La nature des compétences en jeu.....	266
2.2.3 - Les possibilités d'action du professeur.....	268

2.3- Structuration des phases de travail analysées.....	269
2.4- Premiers éléments d'analyse.....	270
2.5- Analyse d'épisodes pertinents.....	272
2.5.1 - En collectif : « You remember Billy ! ».....	272
2.5.2 - En collectif : « Listen again ».....	274
2.5.3 - En collectif : « So now we're going to check ».....	277
2.6- Le travail du professeur et l'activité conjointe professeur-élèves.....	281
2.6.1 - L'installation des conditions d'apprentissage.....	281
2.6.2 - L'organisation du travail sur les connaissances.....	283
2.6.3 - La gestion du temps et de l'espace didactique.....	284
a) La gestion du temps didactique.....	284
b) La gestion de l'espace didactique.....	285
2.6.4 - Les formes de contrats didactiques.....	287
3 - Etude d'un document sonore : Etude de PE2.....	289
3.1- Contextualisation de la pratique.....	289
3.1.1 - L'étude de documents sonores dans la pratique de PE2.....	289
3.1.2 - Description générale des documents sonores étudiés par PE2.....	289
3.1.3 - Description du document sonore retenu.....	292
3.2- Eléments d'analyse épistémique.....	295
3.2.1 - Les connaissances visées.....	295
3.2.2 - La nature des compétences en jeu.....	296
3.2.3 - Les possibilités d'action du professeur.....	297
3.3- Structuration de la phase de travail analysée.....	298
3.4- Premiers éléments d'analyse.....	300
3.5- Analyse d'épisodes pertinents.....	303
3.5.1 - En collectif : « Can you repeat, please ? ».....	303
3.5.2 - En collectif : « What number is it ? ».....	306
3.6- Le travail du professeur et l'activité conjointe professeur-élèves.....	308
3.6.1 - L'installation des conditions d'apprentissage.....	308
3.6.2 - L'organisation du travail sur les connaissances.....	310
3.6.3 - La gestion du temps et de l'espace didactique.....	311
a) La gestion du temps didactique.....	311
b) La gestion de l'espace didactique.....	314
3.6.4 - Les formes de contrats didactiques.....	315
4 - Etude d'un document sonore : Etude de PC1.....	316
4.1- Contextualisation de la pratique.....	316
4.1.1 - L'étude de documents sonores dans la pratique de PC1.....	316
4.1.2 - Description générale des documents sonores étudiés par PC1.....	316
4.1.3 - Description du document sonore retenu.....	318
4.2- Eléments d'analyse épistémique.....	322
4.2.1 - Les connaissances visées.....	322
4.2.2 - La nature des compétences en jeu.....	324
4.2.3 - Les possibilités d'action du professeur.....	327
4.3- Structuration des phases de travail analysées.....	328
4.4- Premiers éléments d'analyse.....	329
4.5- Analyse d'épisodes pertinents.....	331
4.5.1 - En collectif : « What are their names ? ».....	332
4.5.2 - En collectif : « What do they like ? ».....	336
4.6- Le travail du professeur et l'activité conjointe professeur-élèves.....	340

4.6.1 - L'installation des conditions d'apprentissage.....	340
4.6.2 - L'organisation du travail sur les connaissances.....	342
4.6.3 - La gestion du temps et de l'espace didactique.....	344
a) La gestion du temps didactique.....	344
b) La gestion de l'espace didactique.....	345
4.6.4 - Les formes de contrats didactiques.....	346
5 - Etude d'un document sonore : Etude de PC2.....	348
5.1- Contextualisation de la pratique	348
5.1.1 - L'étude de documents sonores dans la pratique de PC2.....	348
5.1.2 - Description générale des documents sonores étudiés par PC2.....	348
5.1.3 - Description du document sonore retenu.....	350
5.2- Eléments d'analyse épistémique.....	353
5.2.1 - Les connaissances visées.....	353
5.2.2 - La nature des compétences en jeu.....	355
5.2.3 - Les possibilités d'action du professeur.....	356
5.3- Structuration de la phase de travail analysée.....	357
5.4- Premiers éléments d'analyse.....	360
5.5- Analyse d'épisodes pertinents.....	361
5.5.1 - En collectif : « Ecoute et coche les bonnes réponses ».....	361
5.5.2 - En collectif : « Has Peter got the masks ? ».....	364
5.6- Le travail du professeur et l'activité conjointe professeur-élèves.....	366
5.6.1 - L'installation des conditions d'apprentissage.....	366
5.6.2 - L'organisation du travail sur les connaissances.....	367
5.6.3 - La gestion du temps et de l'espace didactique.....	368
a) La gestion du temps didactique.....	368
b) La gestion de l'espace didactique.....	369
5.6.4 - Les formes de contrats didactiques.....	369
6 - Etude d'un document sonore : Eléments de synthèse	372
6.1- L'étude de documents sonores dans la pratique des professeurs.....	372
6.2- Les situations de compréhension de l'oral analysées.....	375
6.2.1 - Les effets des documents sur le travail de compréhension	375
6.2.2 - La densité des connaissances en jeu.....	379
6.2.3 - Les compétences en jeu et la visée pragmatique de l'activité.....	381
6.3- Le travail des professeurs.....	382
6.3.1 - La mise en scène adoptée par les professeurs.....	382
6.3.2 - La mise en écoute des élèves.....	385
6.3.3 - Les procédures de vérification.....	388
6.4- Les poids respectifs du contrat et du milieu.....	390
6.4.1 - Les différentes formes de contrat.....	390
6.4.2 - La confrontation au milieu.....	390
Chapitre 4 : La mise en œuvre d'une activité de communication en binômes.....	393
1 - Premiers éléments d'analyse	393
2 - Les situations de communication en binômes : Etude de PE1.....	398
2.1- Contextualisation de la pratique	398
2.1.1 - La mise en œuvre de « pairwork » dans la pratique de PE1.....	398
2.1.2 - Description générale des situations de « pairwork » mises en œuvre par PE1.....	398
2.1.3 - Description du « pairwork » retenu.....	400
2.2- Eléments d'analyse épistémique.....	402
2.2.1 - Les connaissances sous-jacentes.....	402

2.2.2 - Le rôle joué par les documents dans la production des connaissances.....	404
a) Les rétroactions pragmatiques immédiates.....	405
b) Les rétroactions pragmatiques différées.....	408
2.3- Structuration de la phase de travail analysée.....	409
2.4- Premiers éléments d'analyse.....	410
2.5- Analyse d'épisodes pertinents.....	412
2.5.1 - En collectif : « Bob ! She is ready ».....	412
2.5.2 - En binôme : « He has got a brown eyes ».....	415
2.5.3 - En binôme : « Dis he has ».....	419
2.6- Le travail du professeur et l'activité conjointe professeur-élèves.....	421
2.6.1 - La définition de la situation.....	421
2.6.2 - L'organisation du travail sur les connaissances.....	423
2.6.3 - La gestion du temps et de l'espace didactique.....	426
a) La gestion du temps didactique.....	426
b) La gestion de l'espace didactique.....	427
2.6.4 - Les formes de contrats didactiques.....	430
3 - Les situations de communication en binômes : Etude de PE2.....	432
3.1- Contextualisation de la pratique	432
3.1.1 - La mise en œuvre de « pairwork » dans la pratique de PE2.....	432
3.1.2 - Description générale des situations de « pairwork » mises en œuvre par PE2.....	432
3.1.3 - Description du « pairwork » retenu.....	434
3.2- Eléments d'analyse épistémique.....	436
3.2.1 - Les connaissances sous-jacentes.....	436
3.2.2 - Le rôle joué par les documents dans la production des connaissances.....	439
a) Les rétroactions pragmatiques immédiates.....	439
b) Les rétroactions pragmatiques différées.....	442
3.3- Structuration de la phase de travail analysée.....	443
3.4- Premiers éléments d'analyse.....	444
3.5- Analyse d'épisodes pertinents.....	449
3.5.1 - En collectif: « I write a name and you have to guess ».....	449
3.5.2 - En collectif : “C’est peut-être Albert qui s’est trompé ?”.....	452
3.5.3 - En binôme : « Je vais demander si on fait une troisième fois ».....	455
3.5.4 - En binôme : « Il pose pas les questions, il me dit les noms directement ! ».....	459
3.6- Le travail du professeur et l'activité conjointe professeur-élèves.....	461
3.6.1 - La définition de la situation.....	461
3.6.2 - L'organisation du travail sur les connaissances.....	464
3.6.3 - La gestion du temps et de l'espace didactique.....	466
a) La gestion du temps didactique.....	466
b) La gestion de l'espace didactique.....	467
3.6.4 - Les formes de contrats didactiques.....	469
4 - Les situations de communication en binômes : Etude de PC1.....	471
4.1- Contextualisation de la phase de travail analysée	471
4.1.1 - La mise en œuvre de « pairwork » dans la pratique de PC1.....	471
4.1.2 - Description du « pairwork » retenu.....	472
4.1.3 - Eléments d'analyse épistémique.....	474
4.1.4 - Les connaissances sous-jacentes.....	474
4.1.5 - Le rôle joué par les documents dans la production des connaissances.....	476
a) Les rétroactions pragmatiques immédiates.....	476
b) Les rétroactions pragmatiques différées.....	479
4.2- Structuration de la phase de travail analysée.....	480

4.3- Premiers éléments d'analyse.....	481
4.4- Analyse d'épisodes pertinents.....	486
4.4.1 - En collectif : « if it's a boy, if it's a girl ».....	486
4.4.2 - En collectif : « I want the question for the quantity ».....	489
4.4.3 - En binôme : « Twenty-five, au hasard ».....	493
4.4.4 - En binôme : « Mais faut entourer ou quoi ? ».....	497
4.5- Le travail du professeur et l'activité conjointe professeur-élèves.....	500
4.5.1 - La définition de la situation.....	500
4.5.2 - L'organisation du travail sur les connaissances.....	502
4.5.3 - La gestion du temps et de l'espace didactique.....	504
a) La gestion du temps didactique.....	504
b) La gestion de l'espace didactique.....	506
4.5.4 - Les formes de contrats didactiques.....	507
5 - Les situations de communication en binômes : Etude de PC2.....	509
5.1- Contextualisation de la pratique	509
5.1.1 - La mise en œuvre de « pairwork » dans la pratique de PC2.....	509
5.1.2 - Description générale des situations de « pairwork » mises en œuvre par PC2.....	510
5.1.3 - Description du « pairwork » retenu.....	513
5.2- Eléments d'analyse épistémique.....	515
5.2.1 - Les connaissances sous-jacentes.....	516
5.2.2 - Le rôle joué par les documents dans la production des connaissances.....	517
a) Les rétroactions pragmatiques immédiates.....	517
b) Les rétroactions pragmatiques différées.....	519
5.3- Structuration de la phase de travail analysée.....	520
5.4- Premiers éléments d'analyse.....	521
5.5- Analyse d'épisodes pertinents.....	523
5.5.1 - En collectif : « On regarde la consigne elle est écrite en anglais donc il faut la comprendre ».....	523
5.5.2 - Etude d'un binôme pendant le travail collectif : « J'ai tous les trucs ».....	529
5.5.3 - En binôme : « Ben, si on a pas, on dit quoi ? ».....	531
5.5.4 - En binôme : « allez, hop, t'en a pas ! ».....	534
5.6- Le travail du professeur et l'activité conjointe professeur-élèves.....	535
5.6.1 - La définition de la situation.....	535
5.6.2 - L'organisation du travail sur les connaissances	537
5.6.3 - La gestion du temps et de l'espace didactique.....	538
a) La gestion du temps didactique.....	538
b) La gestion de l'espace didactique.....	540
5.6.4 - Les formes de contrats didactiques.....	541
6 - Les situations de communication en binômes : éléments de synthèse	543
6.1- Les situations mises en œuvre.....	543
6.1.1 - Le cadre énonciatif et la visée pragmatique.....	543
6.1.2 - Les connaissances nécessitées par le milieu pragmatique.....	545
6.1.3 - Les potentialités de rétroactions pragmatiques différées	547
6.2- Le travail des professeurs.....	548
6.2.1 - L'organisation de la phase de travail.....	548
6.2.2 - La définition de la situation.....	549
a) La mise en scènes adoptée par les professeurs.....	549
b) Les techniques professorales.....	552
6.2.3 - Les attentes professorales.....	554
6.3- Les spécificités du milieu transactionnel.....	555
6.3.1 - Les responsabilités dévolues à l'élève R.....	555

6.3.2 - Les effets de la composition des binômes sur la production de rétroactions transactionnelles.....	556
6.3.3 - Les connaissances nécessitées par le milieu transactionnel	558
6.4- Les poids respectifs du milieu et du contrat	559
PARTIE IV : LES ELEMENTS DE SYNTHÈSE.....	563
Chapitre 1 : L'analyse comparative de l'action conjointe des quatre professeurs observés et de leurs élèves.....	565
1 - Les caractéristiques de l'action conjointe de chaque professeur et de ses élèves.....	566
1.1- Les caractéristiques de l'action conjointe de PE1 et de ses élèves.....	566
1.1.1 - Les situations mises en œuvre.....	566
1.1.2 - L'installation et le contrôle des conditions d'apprentissage.....	570
1.1.3 - Le travail sur les enjeux d'apprentissage.....	572
a) Le travail sur les connaissances.....	572
b) Le travail sur les compétences.....	574
1.1.4 - Les formes de contrats didactiques.....	576
1.1.5 - Les places respectives occupées par le professeur et les élèves.....	576
1.1.6 - Le rapport contrat – milieu dans la classe de PE1.....	577
1.2- Les caractéristiques de l'action conjointe de PE2 et de ses élèves.....	579
1.2.1 - Les situations mises en œuvre.....	579
1.2.2 - L'installation et le contrôle des conditions d'apprentissage.....	582
1.2.3 - Le travail sur les enjeux d'apprentissage.....	585
a) Le travail sur les connaissances.....	585
b) Le travail sur les compétences.....	586
1.2.4 - Les formes de contrats didactiques.....	589
1.2.5 - Les places respectives occupées par le professeur et les élèves.....	589
1.2.6 - Le rapport contrat – milieu dans la classe de PE2.....	590
1.3- Les caractéristiques de l'action conjointe de PC1 et de ses élèves.....	591
1.3.1 - Les situations mises en œuvre.....	591
1.3.2 - L'installation et le contrôle des conditions d'apprentissage.....	593
1.3.3 - Le travail sur les enjeux d'apprentissage.....	595
a) Le travail sur les connaissances.....	595
b) Le travail sur les compétences.....	596
1.3.4 - Les formes de contrats didactiques.....	598
1.3.5 - Les places respectives occupées par le professeur et les élèves.....	599
1.3.6 - Le rapport contrat – milieu dans la classe de PC1.....	600
1.4- Les caractéristiques de l'action conjointe de PC2 et de ses élèves.....	601
1.4.1 - Les situations mises en œuvre.....	601
1.4.2 - L'installation et le contrôle des conditions d'apprentissage.....	603
1.4.3 - Le travail sur les enjeux d'apprentissage.....	605
a) Le travail sur les connaissances.....	605
b) Le travail sur les compétences.....	607
1.4.4 - Les formes de contrats didactiques.....	609
1.4.5 - Les places respectives occupées par le professeur et les élèves.....	609
1.4.6 - Le rapport contrat – milieu dans la classe de PC2.....	610
2 - Analyse comparative de l'action conjointe des quatre professeurs observés et de leurs élèves.....	611
2.1- Ce qui est commun à la pratique des quatre professeurs observés.....	614
2.2- Ce qui différencie la pratique des deux professeurs de CM2 de celle des deux professeurs de 6è.....	615
2.3- Ce qui différencie la pratique des deux professeurs formateurs	616
2.4- Ce qui distingue la pratique de PE1.....	617
3 - L'analyse des résultats des élèves.....	619

3.1- Description des outils et du contexte d'évaluation	619
3.1.1 - Les outils d'évaluation.....	619
3.1.2 - Le contexte d'évaluation.....	622
3.2- Présentation et analyse des principaux résultats.....	624
3.2.1 - Présentation et analyse des résultats d'ensemble et par compétence.....	624
3.2.2 - Présentation et analyse comparative des résultats en fonction du niveau institutionnel des classes et du degré d'expertise des professeurs	625
a) La comparaison entre les deux professeurs de CM2.....	625
b) La comparaison entre les deux professeurs de sixième.....	626
c) La comparaison entre professeurs formateurs et professeurs non formateurs	626
Chapitre 2 : Vers un ensemble de propositions.....	628
1 - Quelques lignes directrices pour la conception de situations d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.....	628
1.1- Concevoir des situations qui constituent de véritables « expériences langagières » pour les élèves.....	628
1.2- Elaborer des situations qui donnent sens aux formes linguistiques et nécessitent leur emploi.....	630
1.3- Constituer un milieu dense et varié	633
2 - Quelques lignes directrices pour la mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.....	636
2.1- Quelques principes directeurs qui se dégagent des situations étudiées	637
2.1.1 - Les situations de compréhension de l'oral	637
2.1.2 - Les situations de production orale au service de la construction par les élèves de « règles pratiques de production »	639
2.1.3 - Les situations de communication en binômes.....	642
2.2- Les systèmes sémiotiques dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère : fonctions et effets potentiels.....	646
2.3- La relation contrat – milieu dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère avec des élèves quasi-débutants.....	650
PARTIE V : CONCLUSION.....	655
Chapitre 1 : Des pistes de réflexion concernant le travail en classe et la formation des enseignants.....	657
1 - Vers des équilibres mieux maîtrisés.....	657
2 - Vers des écarts moins importants.....	657
3 - Vers un plus grand niveau d'expertise.....	658
Chapitre 2 : Des perspectives de recherches.....	659
1 - Un cadre d'analyse à reproblématiser.....	659
2 - De nouvelles formes de recherches à initier.....	660
PARTIE VI : BIBLIOGRAPHIE.....	661