

> FRANÇAIS

Langage oral

Écouter pour comprendre l'oral

La parole de l'enseignant : richesse et complexité

Conférence de Chantal Parpette

Inspection Académique du Rhône - Journée départementale de l'accueil et de l'intégration des enfants nouvellement arrivés en France

Comment favoriser l'intégration des nouveaux arrivants non francophones par le développement des compétences langagières ?

26 mai 2004

Introduction

À partir du primaire, l'école est structurée essentiellement autour de l'écrit, à travers ses objets d'étude, les compétences qu'elle vise à développer, ses supports, ses modalités de validation. L'oral n'est pas absent pour autant, loin de là. La transmission des connaissances au sein de la classe est majoritairement orale. Mais cet oral est considéré comme allant de soi, c'est un outil dont on se sert sans y prêter une attention particulière, presque inconsciemment, un peu comme l'air qu'on respire. Pourtant depuis quelques années, des instructions officielles en ont fait un objet de réflexion, mettant l'accent sur la nécessité d'inclure l'oral dans les apprentissages.

Ce qui a été mis en avant jusqu'à présent est surtout la maîtrise de l'expression orale. Le terme « compétence orale » fait spontanément penser au développement de la prise de parole par les élèves, qu'il s'agisse d'une prise de parole, objectif d'apprentissage – capacité à présenter un exposé – ou d'une prise de parole, outil de construction des savoirs. Cet intérêt pour l'expression, parfaitement légitime au demeurant, tend à laisser dans l'ombre la compétence orale complémentaire de l'expression qu'est la compréhension. Or, pour les élèves allophones, la compétence la plus déterminante à acquérir, la plus urgente, celle qui permet d'accéder aux contenus d'enseignement et à l'écrit, c'est bien la compréhension orale, indispensable pour suivre les discours des enseignants. L'écoute – terme qui, dans ce contexte, sous-entend la compréhension – occupe une place quantitativement très importante dans l'activité de l'élève en cours. Ce qu'on lui demande de faire le plus massivement, c'est d'écouter et comprendre, écouter et répondre, écouter et écrire, écouter et se taire aussi... On comprend l'intérêt qu'il peut y avoir à se pencher sur une activité qui occupe une place aussi lourde dans la classe, pour comprendre ce qu'elle met en jeu, ce qu'elle exige de la part des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle.

Méthodologie d'analyse

Il est difficile d'observer comment les élèves comprennent. Cela suppose la mise en place de protocoles expérimentaux lourds. Ce qui est observable en revanche, ce sont les discours des enseignants que ces élèves ont à écouter et comprendre. Cela conduit à la mise en œuvre d'un protocole d'étude qui repose sur l'enregistrement de cours, portant sur différentes disciplines et à des niveaux divers. Les données ainsi collectées permettent d'analyser différentes caractéristiques des discours des enseignants, d'en tirer des hypothèses sur les difficultés que peuvent rencontrer les élèves allophones et de réfléchir à des pratiques susceptibles de résorber le plus vite possible ces difficultés.

On peut être tenté de se poser la question de la nécessité de ces enregistrements. Pourquoi en effet ne pas travailler sur ce que l'on sait de la manière dont les enseignants font leurs cours ? Après tout, ceux d'entre nous qui s'intéressent à cette question sont pour la plupart enseignants et nous avons par ailleurs tous été élèves. C'est là l'illusion dont il faut se débarrasser. En fait, nous ignorons pour une très large part la manière dont nous parlons. Cette parole que nous produisons à longueur de temps échappe, en réalité, à notre connaissance. Si nous sommes les uns et les autres capables de reconstituer les discours écrits que nous produisons dans diverses situations (petits mots, lettres diverses, rapports, articles, poèmes etc.), il en va tout autrement des discours oraux. Le processus de production des discours écrits suppose une prise de distance, une réflexion ; ils sont généralement relus, peuvent être corrigés, autant d'opérations qui font que nos écrits sont des objets que nous connaissons bien. En revanche, les discours oraux, du fait de leur spontanéité et de leur fugacité, sont rarement l'objet d'une réflexion de la part de ceux qui les produisent. Émis en même temps qu'ils sont produits, ils ne laissent aucune trace matérielle. Il est difficile d'avoir une prise de distance et donc de les connaître vraiment. D'où l'importance de cette étape d'enregistrement de productions langagières *in situ*, si l'on veut prendre réellement connaissance des discours auxquels nous soumettons nos élèves. Cette réflexion concerne naturellement les discours oraux spontanés, et non les discours préparés tels que les conférences ou les bulletins de radio qui eux font l'objet d'un traitement cognitif très proche de celui de l'écrit.

Richesse de la parole enseignante

La parole enseignante se rattache d'abord au grand champ du discours oral. Si l'on symbolise l'ensemble des discours oraux par une ligne, ceux-ci s'étendent entre deux extrêmes dont l'un serait le discours préparé et lu, l'autre le discours spontané, non préparé, improvisé dans l'instant. Le premier est par exemple celui du journaliste qui présente les informations, seul dans son studio sans interlocuteur physique face à lui. Le second est représenté par une conversation à bâtons rompus entre deux amis qui se rencontrent. Le premier discours se caractérise par une unité thématique, une linéarité dans le déroulement du contenu, une distanciation, une focalisation sur l'objet du discours, le locuteur ne s'adressant pas à l'auditeur de manière explicite, ou très peu, et la situation de communication n'intervenant pas dans l'échange. À l'autre bout de la chaîne, s'oppose à ce discours distancié un discours « situé », c'est-à-dire très marqué par le lieu et le moment de l'échange et dépendant totalement des profils des locuteurs. C'est le cas des propos qu'échangent des amis autour d'un verre : le contenu de la conversation n'est pas déterminé avant la rencontre, il dépend de l'état dans lequel se trouvent les uns et les autres au moment du contact, de ce qui vient de leur arriver dans les minutes ou les jours qui précèdent, des caractéristiques du lieu où ils se trouvent, des micro-événements qui peuvent s'y produire, un client qui casse un verre, une voiture qui klaxonne, une jolie fille passant à proximité etc. Cela induit une sorte de

Retrouvez Éduscol sur



parole buissonnière qui ne se soucie pas de transmettre un contenu mais a pour fonction de maintenir le contact entre les gens, et a de ce fait toute liberté de passer d'un sujet à l'autre, de s'interrompre, de revenir sur ses pas, au gré de l'humeur ou des sollicitations du moment.

PARAMÈTRES DE LA SITUATION DE COMMUNICATION	DISCOURS DISTANCIÉ (PRÉSENTATEUR INFOS - AUDITEURS)	DISCOURS SPONTANÉ (ENTRE AMIS)	DISCOURS DE LA CLASSE (ENSEIGNANT - ÉLÈVES)
Contenu	<ul style="list-style-type: none"> Contenu prédéterminé / à transmettre 	<ul style="list-style-type: none"> Pas de contenu prédéterminé Fonction essentielle : le contact 	<ul style="list-style-type: none"> Contenu prédéterminé / à faire acquérir
Profil personnel des locuteurs	<ul style="list-style-type: none"> Ignorés 	<ul style="list-style-type: none"> Essentiels 	<ul style="list-style-type: none"> Assez importants
Interlocuteur(s)	<ul style="list-style-type: none"> Collectif 	<ul style="list-style-type: none"> Individualisés 	<ul style="list-style-type: none"> Collectif et individualisés
Cadre de l'échange	<ul style="list-style-type: none"> Relativement indifférent 	<ul style="list-style-type: none"> Déterminant 	<ul style="list-style-type: none"> Déterminant
Discours	<ul style="list-style-type: none"> Focalisation sur le contenu du discours Linéarité dans le déroulement du contenu à transmettre 	<ul style="list-style-type: none"> Aléatoire Multiple 	<ul style="list-style-type: none"> Focalisation sur le contenu du discours Partiellement aléatoire Discours multiples

Le discours de l'enseignant comporte des caractéristiques de ces deux pôles. C'est à la fois un discours au contenu prédéterminé, qui a un objectif en termes de construction de savoirs et savoir-faire, objectif qui structure globalement le déroulement de la parole. À cet égard, c'est un discours fortement distancié, dont le contenu est prévisible, à travers le programme, le manuel, les fiches, les notes de l'enseignant. C'est également un discours fortement situé, s'adressant à un public très identifié, avec ses savoirs, ses difficultés, ses comportements, autant d'éléments qui participent au déroulement du discours. Dans une conférence, un auditeur qui ne comprend pas ne pose pas de questions. Il peut éventuellement prendre ses distances en discutant avec son voisin. Mais cela modifie peu en principe le comportement du conférencier qui n'interroge pas son public pour savoir s'il suit, ne le réprimande pas s'il bavarde dans son coin, même si cela le dérange. En classe, en revanche, les réactions cognitives (compréhension ou incompréhension) et comportementales (réponse aux questions, bavardage, etc.) des élèves sont prises en compte par l'enseignant qui les intègre dans son discours. Un groupe d'élèves est à la fois un public collectif et une conjonction d'interlocuteurs individuels dont il faut gérer simultanément les différentes réactions individuelles.

Tout cela confère à l'enseignant une diversité de rôles qu'il joue simultanément dans sa classe :

- expert de sa discipline, il apporte des connaissances ;
- chargé de faire acquérir des connaissances, il met en œuvre des procédures d'aide à l'apprentissage, à travers des consignes d'exercices, des questions de découverte, des questions de vérification etc. ;
- régulateur, il veille au bon déroulement de l'enseignement, organise la vie pratique de la classe, rappelle à l'ordre ;
- en relation avec des élèves qu'il connaît individuellement, qu'il fréquente régulièrement, il veille à la dimension relationnelle, crée une connivence.

Cette multiplicité de fonctions, qui s'appuient pour l'essentiel sur le langage, crée un discours multiforme, ou, en d'autres termes, des discours de niveaux différents qui opèrent simultanément, comme le montre l'exemple suivant :

Extrait 1

« bon hier ... s'il vous plait vous sortez vos affaires je pense que c'est déjà fait de toute manière... écoutez je ne sais trop de quel cours vous arrivez là mais vous me paraissez relativement bien dispersés pour l'instant et pas trop concentrés j'espère que ça va s'arrangerdonc hier on a commencé une seconde partie dans les mécanismes fondamentaux... des climats à savoir l'atmosphère la circulation atmosphérique et nous n'avons guère eu le temps que d'évoquer... la composition de l'atmosphère... vous ferez du coupage du découpage et du collage à un autre moment pour ceux qui ont pas eu le temps de bricoler hier soirvous mettez sur votre cours une deuxième étape... qui consiste à évoquer les mouvements que l'on va enregistrer dans la troposphère... le nom vous le retrouvez sans problème dans le document que je vous ai donné hier donc... pour l'instant... la troposphère... en mouvement... vous allez indiquer une première phrase de présentation mais ensuite je passerai à un croquis... cette troposphère c'est à dire la plus basse des couches de l'atmosphère celle dans laquelle nous évoluons tous les jours sans évidemment la nommer... elle est agitée écrivez-vous de mouvements verticaux et horizontaux... agitée... de mouvement ... verticaux (écrit ces mots au tableau)... et.. horizontaux... au-dessous vous allez tracer en laissant un petit peu de place... de manière à pouvoir écrire... un trait horizontal qui représentera le sol... il vous faut cinq ou six carreaux... il vous faut quand même également de la place pour écrire au-dessous... je vais le mettre plutôt à mi-hauteur le trait au tableau de manière à ce que ça reste visible pour vous sinon... ceux qui sont... au fond ne verront rien du tout.... »

On voit dans cet extrait de cours de géographie se succéder, alterner différents actes de parole :

- une consigne de travail qui est en même temps une régulation ;
- suivie d'un rappel à l'ordre collectif ;
- un rappel du cours précédent pour introduire le contenu du cours du jour ;
- suivi d'un nouveau rappel à l'ordre en direction de quelques élèves ;
- une reprise du cours sous forme d'une consigne d'écriture ;
- avec une précision lexicale sous forme de rappel ;
- nouveau retour au contenu du cours et à la consigne d'écriture avec annonce de l'étape ultérieure ;
- explication accompagnée d'une parenthèse, de rappels de la consigne, de justifications techniques ;
- précision sur un aspect matériel de la classe.

Complexité de la parole enseignante

Ces fonctions multiples font la richesse du discours de l'enseignant, présent sur tous les fronts à la fois, mais elles lui confèrent aussi une extraordinaire complexité sur laquelle il convient de s'interroger. Ce n'est pas tant l'existence même de ces différents niveaux de discours qui créent la complexité – et la difficulté à les suivre pour les élèves allophones – que leur fonctionnement imbriqué. La multiplicité de fonctions induit une construction complexe par le fait que celles-ci opèrent généralement de manière simultanée comme nous pouvons l'observer à travers les exemples suivants :

Extrait 2

« ... deuxième exercice, **alors écoutez bien, vous allez le faire tout seuls, c'est très facile** : indique dans le tableau ci-dessous, **tout le monde le voit le tableau ?** les domaines d'intervention de l'ONU... »

(Géographie)

Cet extrait, bien que très bref, comporte plusieurs actes de langage : la lecture d'une consigne d'exercice (« deuxième exercice, indique dans le tableau ci-dessous les domaines d'intervention de l'ONU »), interrompue deux fois, d'abord par une indication sur la méthode de travail (« alors écoutez bien, vous allez le faire tout seuls, c'est très facile »), puis par une question matérielle (« tout le monde le voit le tableau ? »). Il s'agit bien d'imbrication, voire d'intrication de discours, les énoncés parenthétiques contribuant à éloigner le verbe, indique, du complément direct, *les domaines d'intervention de l'ONU*.

Extrait 3

« ... donc ces globules rouges ou hématies transportent l'oxygène, donc ça a un rôle plutôt respiratoire, et ça emmène l'oxygène vers les organes pour qu'ils puissent fonctionner. Les globules blancs, alors c'est pas blanches, c'est blanc, globule c'est masculin, hein, bon, ben oui les gens ils disent souvent globules blanches ; donc les globules blancs, leur rôle est un rôle de défense de l'organisme... »

(SVT)

Ici, l'explication sur le rôle des globules blancs est suspendue par une remarque grammaticale (« alors c'est pas blanches, c'est blanc, globule c'est masculin, hein »), elle-même accompagnée d'une remarque adjacente (« bon, ben oui les gens ils disent souvent globules blanches »). Cela donne une sorte de construction en abyme, dans laquelle l'information centrale est suspendue par une parenthèse elle-même accompagnée d'une parenthèse.

Extrait 4

« ... vous allez prendre devant vous le planisphère qui est là page 198, je vais vous donner le nom d'un pays ou d'un continent et vous allez, en levant le doigt sinon j'enlève des points, me dire dans quelle zone climatique ce lieu se situe. »

(Géographie)

Dans cet extrait, un rappel à l'ordre vient s'insérer au cœur de la consigne d'exercice, au milieu de la structure *vous allez me dire*.

Extrait 5

« ... on va en parler... chut... moi, je ne peux rien expliquer, je peux répondre à aucune question si tout le monde parle en même temps, parce que je comprends rien. Vous savez que je suis un peu bête, moi je comprends que quand vous vous taisez et que vous levez le doigt... Merci Elodie, ça me rassure... Alors sur cette double page, vous avez un planisphère qu'on va étudier très vite et vous avez des photos. »

Ici, la complexité est liée d'une part à l'imbrication entre un contenu de géographie et un rappel à l'ordre. Ce dernier est prolongé par une connivence destinée à atténuer l'éventuelle sècheresse du propos, une phrase à interpréter au second degré (« Vous savez que je suis un peu bête, moi je comprends que quand vous vous taisez et que vous levez le doigt »), sur laquelle rebondit un échange avec une élève qui entre dans le jeu (« merci Elodie, ça me rassure »).

D'autres phénomènes langagiers – qui ne peuvent être traités dans le cadre de cette intervention – viennent ajouter à cette complexité :

- les reformulations,
- le passage du discours abstrait au discours concret,
- le renvoi à l'expérience partagée (connaissance commune qui échappe souvent aux élèves nouvellement arrivés),
- les allers-retours sur l'axe du temps : ce qu'on va faire, ce qu'on a fait, ce qu'il reste à faire, ce qu'on n'a pas eu le temps de faire, etc.

Autant de procédures efficaces en langue maternelle mais qui, en langue étrangère, complexifient souvent le discours plus qu'elles ne l'éclairent.

Et la parole de l'élève ? ...

L'observation de la parole de l'enseignant conduit assez naturellement à se demander à quoi ressemble celle de l'élève, quelle place elle occupe. Globalement, on peut dire que la parole de l'élève est, quantitativement, limitée et, qualitativement, organisée, planifiée par l'enseignant, et de ce fait assez rarement initiatrice de l'échange.

Sur le premier point, il n'est pas besoin de se livrer à des comptages détaillés pour savoir que l'enseignant est le locuteur principal de la classe. C'est d'autant plus vrai si l'on envisage la parole non pas du groupe-élèves mais de l'individu-élève et que l'on divise le temps de parole du groupe par les 20 ou 30 élèves présents dans la classe.

Quant aux modalités de prise de parole par les élèves, elles se manifestent à travers les extraits suivants :

Extrait 6

- « Allez, alors vous reprenez vos cahiers à la partie histoire sur les Panathénées. Bien. Qui peut me rappeler ce que c'est que les Panathénées ? Yasmina ? - C'est une fête qui a lieu tous les quatre ans
- Oui. En l'honneur de qui ? - De Athéna
- Et ça se passe où ? - Dans le Parthénon
- Et c'est où ? - Dans la ville de l'Acropole
- L'Acropole. Dans quelle ville ? - À Athènes.
- Je rappelle les Panathénées, grande fête, hein, c'est un grand sanctuaire, c'est une grande fête qui réunit tous les grecs mais surtout les Athéniens pour une fête en l'honneur de la déesse protectrice d'Athènes qui s'appelle Athéna et qui a donc lieu sur la colline sacrée qui est l'Acropole ; en haut de cette colline, vous avez le temple d'Athéna à Athènes, qui est le temple du Parthénon. En l'honneur de cette déesse, on fait une grande fête avec des concours, vous vous souvenez poésie, gymnastique, etc. »

(Histoire)

Extrait 7

- « ... Ces micro-organismes y'en a certains qui sont, on va dire dangereux, qui présentent un risque, on emploie un mot pour ceux-là, on va dire qu'ils sont ?... pathogènes... Pathogènes, hein, pathogènes, ce sont les organismes qui transmettent des ?... maladies - des maladies, alors ça peut être, ça peut être quoi comme micro-organisme ?... ben des virus et des bactéries...
- ... et une première règle importante pour limiter les risques de contamination ben c'est effectivement de se ? - laver - laver, c'est-à-dire ce sont des règles ? - d'hygiène

Retrouvez Éduscol sur



– d'hygiène, si on a une hygiène correcte, euh, ça va pas nous empêcher de tomber malade, d'attraper la grippe mais... »

(SVT)

On a affaire ici à l'une des modalités les plus fréquentes de prise de parole des élèves – ou plutôt d'attribution de parole aux élèves – et qui consiste à les solliciter par des questions partielles, « en l'honneur de qui ?, et ça se passe où ? » qui appellent des réponses très brèves, limitées à un syntagme nominal ou verbal : « de Athéna, dans le Parthénon », comme dans l'extrait 6. L'extrait suivant fait apparaître un autre fonctionnement qui consiste pour l'enseignant à suspendre sa phrase, sur une intonation d'attente, pour laisser l'élève insérer le mot manquant. C'est la version orale de l'exercice à trous.

Ce type de sollicitations, syntaxiquement fermées, conduit l'élève à donner des réponses complètes mais brèves. Il n'est pas prévu que l'élève développe longuement sa réponse. L'extrait suivant montre ce qui peut se passer lorsqu'il amorce une réponse plus longue :

Extrait 8

« Prof : Vous vous rendez compte la durée de la journée travail ? Quinze heures dans la première, treize heures dans la deuxième. Qu'interdit le règlement ?

Élève : D'aller aux toilettes.

Prof : D'aller plus de trois fois aux toilettes, d'utiliser le savon, d'être en retard si on a des amendes donc vous vous rendez compte que le règlement du travail est très très dur pour ces jeunes filles. Quelle sanction est appliquée, ben ce sont des sanctions financières. Donc on prélève une partie de votre salaire et on peut aller jusque même au renvoi et à la confiscation totale du salaire. Pourquoi les enfants travaillent-ils à l'usine ?

Sarah : **Parce que leurs parents sont pauvres ils vont**

Prof : Parce que, tout à fait Sarah, les parents sont pauvres et en travaillant à l'usine ils rapportent eux aussi de l'argent pour faire vivre la famille. L'école à l'époque n'est pas obligatoire... »

(Histoire)

La première question appelle une réponse courte, à extraire d'un texte qui vient d'être lu collectivement, réponse fournie immédiatement par un élève. La seconde en revanche laisse plus de latitude aux élèves dans la mesure où il ne s'agit pas de restituer une information présente dans le texte mais d'expliquer une situation à partir de leur savoir. Sarah donne une réponse qu'elle envisage de développer, mais l'enseignant reprend la parole pour fournir lui-même la suite de la réponse. On assiste souvent à un phénomène similaire lorsque la prise de parole est initiée par l'élève, ce qui se produit de temps à autre. L'enseignant répond à la sollicitation, mais de manière souvent minimale, de façon à ne pas ignorer l'appel de l'élève, mais sans pour autant s'écarter de la stratégie de discours qu'il s'est fixée. C'est ce qui apparaît dans l'extrait suivant :

Extrait 9

« Prof : ... des ouvriers syndiqués ils ont une force devant un patron pour réclamer des réductions du temps de travail des augmentations etc. donc cette affiche de propagande de la CGT exprime tout simplement aux ouvriers « syndiquez-vous rejoignez-nous pour avoir de forces, pour obtenir plus d'avantages de vos patrons ». Bon.

Une élève : CGT ça existait déjà ?

Prof : ben bien entendu. Alors on va s'intéresser aux deux fiches photocopiées que vos camarades ont distribuées. »

(Histoire)

Retrouvez Éduscol sur



On peut supposer que la question de l'élève manifeste une certaine perplexité, est un appel à une explication complémentaire, mais, pour des raisons diverses – sans doute souvent liées au temps – l'enseignant ne laisse pas se développer une parole non prévue. Il arrive à l'inverse que l'initiative prise par l'élève soit prise en charge complètement par l'enseignant qui insère dans son discours l'explication demandée, par exemple :

Extrait 10

« Prof : le nez c'est une des principales voies d'entrée des microbes ; alors pas forcément des microbes graves hein heureusement...

Un élève : Et les allergies ça vient de là ?

Prof : .Et les allergies ça vient de là ? Ça vient pas de là, mais les allergies euh, très souvent ce sont des allergies respiratoires, c'est-à-dire que y a beaucoup de gens qui sont allergiques au pollen, aux poussières... »

(SVT)

Entre les réponses planifiées pour être brèves, les tentatives de réponse plus longue interrompues par l'enseignant, et les sollicitations d'élèves faiblement suivies, il est manifeste que nous sommes dans un modèle global d'organisation de la classe qui n'a pas vraiment prévu une position forte pour la parole l'élève. Ceci semble confirmé par un autre phénomène que l'on appelle « l'échange ternaire », qui superpose la parole de l'enseignant à celle de l'élève, une fois la réponse obtenue. C'est ce qui apparaît par exemple, dans l'extrait 7 :

« ... Ces micro-organismes y'en a certains qui sont, on va dire dangereux, qui présentent un risque, on emploie un mot pour ceux-là, on va dire qu'ils sont ?... pathogènes... Pathogènes, hein, pathogènes, ce sont les organismes qui transmettent des ?... maladies - des maladies, alors ça peut être, ça peut être quoi comme micro-organisme ?... »

où chacun des mots sollicités et obtenus est systématiquement repris par l'enseignant qui reconnaît ainsi la justesse de la réponse. L'échange ternaire, sollicitation-réponse-validation, par ce phénomène de reprise, atteste la très forte prise en charge de la parole de l'élève par l'enseignant. Une réponse juste fournie par l'élève ne le devient que reprise par l'enseignant qui, dans la plupart des cas, ne se contente pas d'un « oui » ou d'un « bien », qui sont également des mots de validation, mais se livre à une répétition complète, signe d'une « reprise en main » de la parole.

Au-delà de l'analyse, quelles perspectives ?

Prendre conscience de la complexité du discours enseignant représente la phase de diagnostic. Diagnostic, j'emploie le mot à dessein parce que je fais l'hypothèse que c'est une source de difficulté pour les élèves « qui n'ont pas une maîtrise de la langue française correspondant à ce niveau de complexité ». Cette périphrase un peu lourde est volontaire parce qu'il est probable que l'ensemble des élèves concernés dépasse la seule catégorie des enfants nouvellement arrivés en France.



Compte tenu de la complexité de nos discours d'enseignants, « peut-on continuer à laisser tout le poids de l'intégration linguistique à la charge de l'apprenant en considérant que la solution réside dans la seule amélioration de sa compétence en L2 ? » Pour ma part, la réponse est résolument non. Seul un « partage des tâches » entre les apprenants et le corps enseignant peut créer une situation qui intègre sans trop de dégâts les locuteurs allophones au sein de nos établissements scolaires, dans les universités aussi bien que les écoles. Amener les apprenants allophones à une intégration plus rapide et plus douce suppose que nous acceptions de nous interroger sur nos discours et les moyens de les aménager.

Retrouvez Éduscol sur



On peut schématiser les deux options de la manière suivante :

2 conceptions

A	compétence linguistique de l'élève		discours du professeur
B	compétence linguistique de l'élève		discours du professeur

Le schéma A représente la situation qui prévaut encore largement actuellement, celle qui consiste à accompagner l'élève dans le parcours destiné idéalement à lui faire acquérir la compétence linguistique nécessaire à une intégration réussie dans l'école. Le schéma B suppose que chacun fasse une partie du chemin, l'élève allophone en améliorant sa compétence linguistique, le corps enseignant en aménageant ses pratiques langagières pour les rendre plus accessibles aux élèves.

Concrètement, comment envisager la mise en œuvre de ce parcours partagé ? Dans l'état de la réflexion, il ne peut pas être question de solutions dument élaborées mais de pistes de travail :

- Du côté des élèves :
 - conforter la compréhension orale, en introduisant dans le programme des discours de classe accompagnés d'activités permettant aux élèves de s'accoutumer au caractère plurifonctionnel de la parole enseignante. Certains travaux ont été menés sur cette question par des enseignants en formation continue à l'université.
- Du côté des enseignants :
 - Travailler à la prise de conscience du fonctionnement du discours enseignant et réfléchir à son impact sur la compréhension des élèves allophones (autoscopie – analyse de transcriptions). Ce travail est important à conduire avec les enseignants en activité, mais également en amont, au moment de la formation initiale.
 - Réfléchir à une autre répartition de la parole dans la classe, qui diminuerait la parole enseignante au profit de la parole de l'élève.
 - Envisager une répartition plus nette, plus délimitée entre la parole de l'enseignant et celle des élèves (moments magistraux suivis de vrais moments de TD).
 - Organiser dans la classe une parole-élève davantage fondée sur l'échange d'informations et la concertation entre les élèves. Cela implique des modifications dans l'organisation du travail, en particulier davantage d'activités en groupes simultanés.
 - Voir comment réaménager les ressources de la classe au service d'une forme de travail de ce type ? Comment recycler les pratiques actuelles : usage du manuel, réalisation des exercices, réponses aux questions etc. ?

Il s'agit là d'un vaste chantier, délicat à plusieurs égards, entre autres parce qu'il touche à une dimension sur laquelle il n'est pas facile d'envisager des aménagements, celui de la parole des individus.

Conclusion

Ces réflexions rejoignent deux pôles de recherche : d'une part, celles qui sont menées autour du rôle de la parole de l'élève dans la construction des apprentissages, d'autre part, celles qui se mènent autour des formes de travail enseignantes.

Il est important et possible de fédérer autour de projets de ce type des équipes d'enseignants de premier et second degré, de chercheurs et étudiants en didactique du FLE (université, INRP), de centres de formation comme le Casnav. Des travaux de ce type pourraient rejoindre ceux qui sont déjà en cours autour de la question de l'accueil des élèves nouvellement arrivés

Retrouvez Éduscol sur



en France et avoir un impact sur les formes d'enseignement dans les établissements scolaires et sur les programmes de formation des futurs enseignants, que ce soit en IUFM ou dans les filières Français Langue Étrangère de l'université qui fournissent une partie des enseignants chargés de la mise à niveau en français des élèves allophones

Retrouvez Éduscol sur

