

Elvire Émeline NTSAGA

**INTERACTIONS EN CLASSE D'ESPAGNOL LANGUE
ÉTRANGÈRE : ÉTUDE COMPARATIVE DES PRODUCTIONS
VERBALES ENSEIGNANTS/APPRENANTS EN CLASSE DE
QUATRIÈME ET TERMINALE À LIBREVILLE**

Thèse présentée et soutenue publiquement le 28 novembre 2016
en vue de l'obtention du doctorat de Langues, littératures et civilisations
romanes: Espagnol
de l'Université Paris Ovest Nanterre La Défense
sous la direction de Mme Mercè PUJOL BERCHÉ

Jury :

Membre du jury :	Mr. Bernard DARBORD	Professeur émérite, Université Paris Ovest Nanterre la Défense
Membre du jury :	Mme Eugénie EYEANG	Maître de conférences, CAMES, École Normale Supérieure de Libreville
Membre du jury :	Mme Mercè PUJOL BERCHÉ	Professeure, Université Paris Ovest Nanterre la Défense
Rapporteur :	Mme Isabel VÁZQUEZ DE CASTRO	Maître de conférences, HDR, ESPÉ, Université Paris Est Créteil
Rapporteur :	Mr. José VICENTE LOZANO	Professeur, Université de Rouen

Volume 1.

À mon père Ernest et à ma mère Irène
À mes enfants, Noémia, Elisha, Iréna et Vereine
À mon mari Gabriel
À mon oncle Boniface
À mes filleules Maëllice et Maricka
à qui je dédie affectueusement ce travail

REMERCIEMENTS

Nous adressons ici nos remerciements à tous ceux nous ont soutenu et qui ont contribué à l'élaboration de ce travail de thèse. Nous remercions sincèrement :

Mme la professeure Mercè Pujol Berché pour sa motivation, son soutien, sa patience dans l'élaboration d'un tel travail et dans des conditions très difficiles et mes collègues de l'équipe doctorale : André-Marie Mbadinga Mbadinga, Santiago Ospina, David Matias, Patricia Gutierrez pour leur contribution et chaleur, telle une famille. Nous adressons un grand merci à Mme la professeure Eugénie Eyéang pour son soutien dès le début de nos travaux de recherche.

Nous remercions affectueuse et chaleureusement ceux et celles qui de prêt ou de loin ont contribué à l'élaboration de cette thèse :

En France

Mlle Mintsa Julie

Mlle Patricia Doua

Mme Yanga Carline

Mme Yombizo Eugénie

Mr. & Mme Buton Joël/Muriel

Mr. & Mme Yebe Alexandre/Marina

Mr. & Mme Doua Raphaël/Jacqueline

Mr. & Mme Tchatat Ghyllès/Dorys

Mr. Litsangou Patrick

Au Gabon

Ma grand-mère Mme Mbani Thérèse

Mes frères et sœurs, cousins et cousines

Mme Mbéyi Ongondjo Marcelle

Mme Ngakouma Charlotte

Mr. & Mme Assangabiri
Boniface/Georgette

Mr. & Mme Letsina Gerôme/Bernadette

Mr. & Mme Ndassiguikoula
Ernest/Noëlline

Mr Emana Jean

Mr. & Mme Gustave Ampeme
Odjoua/Nadia

Mr Hamadou Ousman

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE.....	9
<u>PREMIERE PARTIE : CONTEXTE EDUCATIF ET CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE.....</u>	<u>17</u>
CHAPITRE 1 : LE SYSTEME EDUCATIF ET LES LANGUES DU GABON	19
1.1. LE SYSTÈME ÉDUCATIF GABONAIS : ASPECT CHRONOLOGIQUE	19
1.2. LES LANGUES LOCALES, LA SOCIÉTÉ ET LE SYSTÈME ÉDUCATIF GABONAIS	30
1.3. LE FRANÇAIS DANS LA SOCIÉTÉ ET DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF GABONAIS	43
1.4. LES LANGUES ÉTRANGÈRES, LA SOCIÉTÉ ET LE SYSTÈME ÉDUCATIF GABONAIS	52
CHAPITRE 2 : LES RECOMMANDATIONS OFFICIELLES SUR LA CLASSE D'ESPAGNOL LANGUE ETRANGERE AU GABON	59
2.1. LES OBJECTIFS D'UNE CLASSE DE LANGUE	59
2.2. LES PROGRAMMES	64
2.3. LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES SUR LE DÉROULEMENT D'UNE CLASSE DE LANGUE AU GABON.	68
2.4. LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES SUR LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT ET DE L'APPRENANT EN CLASSE DE LANGUE AU GABON.	79
CHAPITRE 3 : L'INTERACTION VERBALE	87
3.1. L'INTERACTION EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE (LE)	87
3.2. POUR QUOI INTERAGIR DANS UNE CLASSE DE LANGUE ?	91
3.3. L'ENSEIGNANT ET LES APPRENANTS DANS L'INTERACTION	96
3.4. STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT OU GESTION DE LA COMMUNICATION ?	104
3.5. POINT NOTIONNEL : REPRISE, RÉITÉRATION, RÉDUPLICATION, RÉPÉTITION, REFORMULATION : QUEL TERME CHOISIR ?.....	106
3.6. LE CARACTÈRE INTERACTIF DES PHÉNOMÈNES ET ACTIVITÉS DIDACTIQUES	132
<u>DEUXIEME PARTIE : APPAREIL METHODOLOGIQUE.....</u>	<u>137</u>
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	139
4.1. OBJET DE LA RECHERCHE	140
4.2. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	141
4.3. LE RECUEIL DES DONNÉES	144

4.4. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES.....	153
4.5. SYNTHÈSE DE LA DÉMARCHE D'OBSERVATION ET DE SES RÉSULTATS	161
CHAPITRE 5 : UNE OBSERVATION SITUÉE	165
5.1. LES ENSEIGNANTS	165
5.2. LES ÉLÈVES.....	171
CHAPITRE 6 : LES DONNÉES DE L'OBSERVATION DES CLASSES D'ESPAGNOL LANGUE ÉTRANGÈRE DE QUATRIÈME ET DE TERMINALE	185
6.1. DONNÉES CENTRÉES SUR LA CLASSE	185
6.2. DONNÉES CENTRÉES SUR LE COURS.....	189
6.3. DONNÉES CENTRÉES SUR L'ENSEIGNANT.....	194
6.4. DONNÉES CENTRÉES SUR LES ÉLÈVES (QUATRIÈME/TERMINALE)	197
 <u>TROISIÈME PARTIE : ANALYSE DES DONNÉES ET RÉSULTATS POUR UNE VISÉE DIDACTIQUE</u>	 199
 CHAPITRE 7 : LES PRODUCTIONS VERBALES ENSEIGNANT/APPRENANT EN CLASSE D'ESPAGNOL LANGUE ÉTRANGÈRE DE QUATRIÈME ET DE TERMINALE.....	 201
7.1. LA REFORMULATION	202
7.2. LA RÉPÉTITION.....	232
7.3. L'ALLONGEMENT SYLLABIQUE.....	251
7.4. LE CARACTÈRE INTERACTIF DES PHÉNOMÈNES OBSERVÉS.....	257
7.5. SYNTHÈSE D'UNE ANALYSE COMPARATIVE.....	264
CHAPITRE 8 : LA CLASSE : SÉANCE SÉQUENTIELLE, RÔLES ENSEIGNANTS/APPRENANTS	269
8.1. DÉROULEMENT SÉQUENTIEL DE LA CLASSE	269
8.2. LE MATÉRIEL DIDACTIQUE	272
8.3. LES RÔLES DE L'ENSEIGNANT ET DE L'APPRENANT	275
CHAPITRE 9 : RÉFLEXIONS DIDACTIQUES	285
9.1. L'ESPAGNOL DANS UN CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE MULTIPLE	286
9.2. LES RECOMMANDATIONS OFFICIELLES À L'ÉGARD DES RÉSULTATS DE L'OBSERVATION.....	289
9.3. EFFECTIFS NOMBREUX MAIS ÉCHANGES RICHES.....	295
9.4. LE CARACTÈRE POLYVALENT DU RÔLE D'ENSEIGNANT	296
9.5. L'ÉLÈVE FACE À SON APPRENTISSAGE	297
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	301
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	315

INDEX	335
INDEX DES AUTEURS	337
INDEX DES NOTIONS	341
INDEX DES TABLEAUX.....	346
INDEX DES SCHEMAS ET IMAGE	347
INDEX DES EXEMPLES	348
TABLES DES MATIERES.....	350

LISTES DES ABREVIATIONS ET SIGLES

A.E.F. :	Afrique Équatoriale Française
A.O.F. :	Afrique occidentale française
B.O. :	Bulletin Officiel
CAPES :	Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement Secondaire
CCF :	Centre Culturel Français
CDI :	Centre de Documentation et d’Information
CECE :	Conseil Européen et Commission de l’Europe
CESLM	Collège d’Enseignement secondaire Léon Mba
CESRB :	Collège d’Enseignement Secondaire Raymond Boucat
CONFEMEN:	Conférence des Ministres de l’Éducation des États d’Expression Française
CV :	Consonne Voyelle
CVC :	Consonne Voyelle Consonne
DGEP	Direction Générale des Enseignements et de la pédagogie
ELE :	Espagnol Langue Étrangère
ENS :	Enseignement Normal Supérieur
FLS :	Français Langue Seconde
IPN :	Institut Pédagogique Nationale
L1:	Langue première
L2 :	Langue Seconde
LEA :	Langue Étrangère Appliquée
LLCE :	Langue Littérature et Civilisation Étrangères
LN :	Locuteur Natif
LNLM :	Lycée National Léon Mba
LNN :	Locuteur Non Natif
LPIG :	Lycée Paul Indjendjet Nogndjo
LS :	Langue Seconde
LV1 :	Langue Vivante 1

LV2 :	Langue Vivante 2
LV3 :	Langue Vivante 3
MEN :	Ministère de l'Éducation Nationale
SRAES :	Service des Investigations Appliquées à l'Enseignement secondaire
UNESCO :	United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation
VC :	Voyelle Consonne

INTRODUCTION GENERALE

Les enjeux de l'enseignement de l'espagnol au Gabon

Une salle de classe est conçue pour enseigner et apprendre. Dans cet espace si complexe, il y a celui qui dispense son savoir et son savoir-faire, et il y a celui qui les acquiert dans une quête d'autonomie. Dans une classe de langue espagnole, le principe demeure le même. D'un côté, il y a un enseignant dispensateur de savoirs et gestionnaire de la classe et du déroulement du cours, et de l'autre, il y a les élèves¹. Dans cet espace, composé d'enseignant, d'élèves et de cours, existent des règles régies par des institutions. Ces règles s'adaptent aux différentes situations : contextes et moyens, par exemple.

Au Gabon, ces règles sont définies par des institutions telles que : le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), l'Institut Pédagogique Nationale (IPN) et le département d'espagnol. Ces derniers mettent en place des recommandations spécifiques à chaque domaine d'enseignement : langue, mathématiques, histoire-géographie, etc. Dans le domaine des langues et de l'espagnol en particulier, les recommandations sont axées sur la gestion du déroulement du cours, du matériel didactique et des objectifs à atteindre. Ces moyens mis à la disposition de l'enseignant (recommandations et matériel didactique) permettent de programmer des activités, servant à faciliter l'apprentissage de la langue espagnole. Le but principal des dites recommandations est d'atteindre des objectifs d'ordre linguistique, culturel (dès la classe de quatrième) et communicationnel (dès la classe de seconde). Tout au long de son apprentissage obligatoire (de la quatrième à la terminale), l'élève est mis dans une situation de découverte d'une autre langue et d'un nouveau monde (hispanique). Cette découverte peut susciter, chez l'élève, une poursuite d'études supérieures en langue espagnole.

¹ Nous distinguons entre l'apprenant et l'élève au sens de Bange (1992). Selon lui, on peut avoir, dans une situation exolingue et dans une classe de langue, un enseignant et apprenant. Cependant, on ne parle d'élève et d'enseignant/maître que dans une classe de langue. Tout au long de ce travail, nous ferons cette distinction entre l'apprenant de façon générale et l'élève lorsqu'il sera question de la classe de langue espagnole en particulier.

Pour notre part, nous avons connu le même parcours qui nous a conduit à des études supérieures en Langue Littérature et Civilisation Étrangères (LLCE), en espagnol. Suite à des difficultés de gestion de programmes, régulièrement interrompus pour diverses manifestations au sein de l'université au Gabon, nous avons décidé de poursuivre notre parcours universitaire à l'étranger (France). Notre parcours universitaire a été semé d'embûches mais la quête du savoir, dans une recherche scientifique, nous a conduit jusqu'au doctorat. Dans notre quête, nous avons voulu en savoir plus sur notre pays, désireuse d'y travailler par la suite. Mais alors, pourquoi avons-nous décidé de travailler sur les interactions en classe de langue espagnole ?

Diverses raisons nous ont conduit à ce choix que nous limitons à la classe de langue en général et l'espagnol en particulier. Dans un premier temps, on pourrait simplement penser que c'est notre domaine d'étude, et qu'il serait compréhensible de procéder à des observations des classes d'espagnol afin d'apporter des réflexions pouvant contribuer à son amélioration. Bien que cette réflexion ne soit pas exclue, notre choix fait aussi part, et surtout, des constats sur l'enseignement/apprentissage au Gabon (les états généraux de 1983, le rapport établi par la conférence des Ministres de l'Éducation des États d'Expression Française (Confemen, 1986)) et les travaux de thèse d'Eyéang (1992). Au Gabon, on observe une dégression dans le milieu éducatif : échec scolaire, programmes à améliorer, matériel et effectifs. On retrouve cette même dénonciation dans le rapport des états généraux du 17/18 mai 2010, dans le rapport des données mondiales de l'éducation de 2010, de même que dans le rapport d'évaluation de l'éducation pour tous de 2015. Les états généraux de 2010 ont identifié les problèmes suivants : les faiblesses des infrastructures, la formation professionnelle à améliorer, un matériel et des programmes obsolètes ainsi qu'un nombre insuffisant d'établissements. Quant au rapport d'évaluation de l'éducation pour tous, celui-ci fait un état des lieux catastrophique de la situation de l'éducation au Gabon :

« Les redoublements (30%) et les abandons sont exagérément élevés au primaire, les classes sont surchargées autant au primaire qu'au secondaire-notamment en zones périurbaines-et les transitions sont particulièrement difficiles aussi bien vers l'enseignement supérieur qu'au sein de celui-ci » (MEN, 2015).

L'ensemble de ces différents rapports fait état des conditions d'enseignement/apprentissage que l'on retrouve dans les classes de langue espagnole :

matériel et effectifs. Les travaux pionniers réalisés par Eyéang (1997) posent une problématique sur la gestion de la classe et du cours dans les établissements secondaires et celle de la formation des enseignants. D'autres travaux, notamment des thèses réalisées en France sur l'enseignement/apprentissage de la langue espagnole tels que Mboumba (2011), Mbadinga Mbadinga (2014) pour ne citer que ceux-là, posent, quant à eux, la problématique du contact des langues, de la pratique, des représentations et de l'évaluation en langue espagnole. Des travaux qui sont centrés sur l'apprenant, le contexte et la langue espagnole, sans approfondissement sur les productions verbales et les stratégies dans les interactions. Ces travaux s'appuient ici sur les enjeux de l'enseignement de l'espagnol au Gabon.

Les travaux de Eyéang (1997), Mboumba (2011) et de Madinga Mbadinga (2014) soulèvent une problématique de méthode, de manuels, d'effectifs y compris du contact de langue espagnole avec les langues présentes au Gabon (français et langues locales). Cependant, ils n'ont pas procédé à une analyse comparative du contenu des productions verbales enseignants/apprenants entre les classes de quatrième et de terminale. Nous pensons donc qu'il serait fort utile de nous atteler sur la gestion du cours et de la classe, en analysant les productions verbales des enseignants. En effet, si l'on en croit aux auteurs tels que Bange (1992), le discours enseignant serait l'essence même du bon déroulement d'une classe de langue. Dans son discours, l'enseignant organise, gère et transmet son savoir. Analyser les productions verbales, le fonctionnement de la classe et du cours, c'est apporter quelques réflexions qui contribueront à une gestion de la classe (en dépit d'une absence considérable des moyens pédagogiques).

Problématique et pertinence de la thèse

Nous ne nous attarderons pas sur la situation sociolinguistique du Gabon (pays exolingue, plurilingue) qui n'est plus à présenter, bien qu'elle soit évoquée dans le cadre de ce travail. Il en est de même sur l'origine du système éducatif gabonais (héritage colonial) et de ses méthodes d'enseignement. En outre, il est incontournable d'évoquer l'application des recommandations officielles quant aux situations rencontrées par les enseignants en classe de langue espagnole. Les recommandations font ici référence aux méthodes de l'Institut Pédagogique Nationale qui semblent avoir évoluées depuis

1990/1991². Mais prétendre à une amélioration de la classe de langue, par de nouvelles approches, serait insuffisant, car il faut aussi apporter des programmes dans la formation des enseignants qui tiennent compte des réalités enseignantes. Les observations des classes permettent de rendre compte de cette réalité et de relever les différents points sur lesquels réfléchir. Le constat que nous venons d'établir sur le fonctionnement de l'enseignement/apprentissage de la langue espagnole, nous conduit à trois questions principales (axes) qui reposent sur une série de questions, à savoir : Quel est le déroulement d'une classe de langue espagnole au Gabon ? Ce déroulement s'inscrit-il dans un cadre prédéfini ? Est-il le même en classe de quatrième (début d'apprentissage obligatoire) qu'en classe de terminale (fin d'apprentissage obligatoire) ? Quels types d'activités sont pratiquées en classe ? Favorisent-elles l'interaction comme moyen d'échange et de communication ? Comment coexistent gestion d'interaction, de la classe et du cours ? Quel est le rôle de chaque interactant pour une interaction **bidirectionnelle** et **pluridirectionnelle** ? Nous entendons par interaction **bidirectionnelle**, les échanges verbaux entre les apprenants et l'enseignant (échanges verticaux) et par **pluridirectionnelle**, les échanges verbaux entre les apprenants et l'enseignant puis entre apprenants (échanges verticaux et horizontaux), sans que l'enseignant ne soit l'unique déclencheur dans chaque situation. Sachant que l'interaction permet de travailler sur la production et la compréhension (**bifocalisation** (Bange, 1992)), quelles stratégies pour enseignant et apprenants dans l'interaction ? Au final, une question demeure, en quoi consiste l'analyse des productions verbales des enseignants et apprenants ? Et, en quoi consiste cette recherche longitudinale des classes de quatrième et de terminale ?

Questions de recherche

À la suite de notre problématique, et au fil des questions qu'elle pose, se formulent les trois questions principales suivantes :

Question 1 : la gestion de la classe de la part de l'enseignant. Consiste-t-elle à mener à bien des actions verbales et non verbales dans le but de gérer le déroulement du cours, l'utilisation du matériel didactique et la participation des élèves ?

² Les nouvelles approches privilégient l'explication de texte (avec un tableau qui faciliterait la compréhension du texte et qui serait un élément récapitulatif). Elles préconisent que les enseignants fournissent des amorces de phrases afin de cerner au mieux les difficultés des élèves (cf. Eyéang, 1997).

Question 2 : l'interaction en classe portera-t-elle sur un travail spécifique en compréhension et en production de l'espagnol ?

Question 3 : l'élève sera-t-il appelé à intervenir, à participer, à parler et à écrire lors des demandes de l'enseignant (solliciter, interroger, motiver) ?

L'analyse des productions verbales enseignant/apprenants, de quatrième et de terminale, permet de comparer les pratiques enseignantes et de déterminer les différences et similitudes. La prise en compte de cette différenciation revient à proposer des mesures d'adaptation à chaque niveau dans un contexte actualisé. La formulation de ces questions a permis d'entreprendre une démarche d'observation directe des classes qui a nécessité l'élaboration d'une approche méthodologique. Ces questions sont essentiellement centrées sur la classe, l'interaction et les élèves.

Démarche méthodologique

Le condensé de ce travail repose sur des observations, un questionnaire et des entretiens qui visent à s'interroger sur l'état actuel de l'enseignement/apprentissage de la langue espagnole.

Nos données d'observations en langue espagnole : transcriptions, questionnaire, entretiens, observation directe et passive (audio-vidéo) ont pour objet de nous interroger sur deux aspects principaux : les productions verbales et les stratégies d'enseignement/apprentissage dans l'interaction. Le choix de la classe d'espagnol (quatrième et terminale) se justifie par une étude comparative, comportant sur le début et la fin du processus d'apprentissage obligatoire pour les élèves, définissant le rôle de l'enseignant et de l'apprenant face à des conditions didactiques et méthodologiques jugées obsolètes, une analyse des productions verbales enseignant/apprenants dans le déroulement d'une activité en classe d'espagnol et une définition du type d'interaction de même que la place de la langue espagnole dans un contexte sociolinguistique plurilingue.

Nous nous interrogeons sur le contexte dans lequel est enseignée la langue espagnole. Le but est de connaître le type de méthode recommandée et appliquée en classe. Prenant en considération la classe comme un lieu d'interaction enseignant/apprenants ; nous avons eu recours à des approches interactionnistes des auteurs tels que Gülich & Kotschi (1983, 1987) et Bange (1987, 1992, 1996, 2006).

Par cette approche, nous considérons les interactions comme un ensemble de productions dans lesquelles on retrouve un emploi de phénomènes langagiers tels que la reformulation, la répétition et l'allongement syllabique, comme stratégies énonciatives. Le recours aux approches théoriques des auteurs tels que Tardif (1992), Cyr (1996), Vallat (2009) nous a permis de procéder à l'analyse de ces phénomènes. Dans une démarche exploitante de nos données, nous avons procédé à des analyses à la fois quantitatives et qualitatives pour une approche déductive.

Organisation de la thèse

La composition de cette thèse est faite de neuf chapitres, disposé en trois parties :

La première partie, constituée de trois chapitres, présente le contexte éducatif et le cadre théorique de la recherche. Le premier chapitre donne un aperçu chronologique sur le système éducatif gabonais. Il permet de se remettre dans un contexte historique et de rendre compte du contact des langues (l'espagnol et la présence des autres langues) au Gabon. Il apporte aussi une réflexion sur la pratique de la langue espagnole dans ce milieu sociolinguistique complexe (pays exolingue, multilingue). Il permet, enfin, de mettre en avant la place de la langue française, son statut en tant que langue officielle et langue de référence en classe de langue étrangère, au détriment des langues locales.

Le deuxième chapitre est consacré à la classe d'espagnol au Gabon et ses différents constituants : les institutions, les instructions officielles, les méthodes et les outils didactiques, sans omettre le rôle prépondérant de l'enseignant et celui central de l'apprenant.

Le troisième chapitre est dédié, quant à lui, aux différentes théories sur l'interaction comme moment privilégié en classe de langue. Cette définition interactionniste nous conduit, par la même occasion, à un recours à des approches issues de la didactique, de la psycholinguistique sur les différents phénomènes employés par enseignants et apprenants comme stratégies énonciatives.

La deuxième partie est constituée également de trois chapitres. Dans le quatrième chapitre nous reformulons notre problématique ainsi que nos questions de recherche. Une fois les données présentées, nous procédons à la justification du choix méthodologique sur le traitement de nos données et l'analyse de celles-ci. Nous exposons la manière dont

la gestion des données a été élaborée : les entretiens avec les enseignants, le questionnaire destiné aux élèves, les grilles d'observation et les enregistrements.

Dans le cinquième chapitre, nous procédons à une analyse de nos données recueillies au moyen des observations de classe et du questionnaire destiné aux élèves. Ces données nous présentent le profil des enseignants (parcours professionnel) et celui des élèves (choix de la langue et perspectives d'avenir). Lesdites données permettent de définir le cadre didactique : outils didactiques, activités de classes pour les classes de quatrième et de terminale.

Dans le sixième chapitre, nous présentons les données propres à l'observation de la classe, obtenues par le biais des grilles d'observation : une présentation centrée sur la description de la classe et le déroulement du cours. Ladite présentation se glisse au fil des données sur la pratique enseignante.

La troisième partie compte, elle aussi, un nombre de trois chapitres consacrés aux analyses des observations effectuées et à la mise en évidence des phénomènes relevés. Dans un premier temps (septième chapitre), nous procédons à une analyse comparative des productions verbales des enseignants et des apprenants (quatrième et terminale), par un repérage des types de phénomènes observés. Quel type de phénomène employé dans le discours des enseignants et des apprenants et dans quel but ? Leur emploi varie-t-il selon le type d'activités proposés ? D'autre part, y a-t-il une différence selon que les élèves soient en classe de quatrième ou de terminale ? Quelle fonction de chaque phénomène et pour quel type d'interaction ? L'analyse des transcriptions du contenu verbal des cours observés nous permet de répondre à toutes ces questions.

Dans un deuxième temps (huitième chapitre), nous analysons les outils didactiques (le tableau noir) par rapport au déroulement de la séance en classe d'espagnol. Une analyse qui engendre un questionnement sur le rôle de l'enseignant face aux tâches à accomplir par les élèves et celui de l'apprenant face à son apprentissage.

Dans un troisième temps (neuvième chapitre), et pour terminer avec cette partie analytique, nous faisons le point sur quelques réflexions de type didactique qui découlent de nos observations et de nos analyses. Ce chapitre consiste à nous interroger sur l'espagnol et le contexte sociolinguistique multiple dans lequel il est enseigné. Nos données d'observation montrent-elles une application des recommandations officielles de la part des enseignants ? Ces données nous emmènent aussi à réfléchir sur la qualité des

échanges en classe d'espagnol langue étrangère (ELE). Peut-on parler de richesse d'échanges en raison du nombre d'effectifs ? Comment peut-on qualifier le rôle d'un enseignant d'espagnol face à une absence de matériel didactique, à un effectif surchargé, et une gestion de la classe et du cours qui se doit d'être harmonisée ? L'apprenant joue-t-il un rôle favorisant son apprentissage ? Il va de soi, que tenant compte de notre sujet de thèse, ces analyses sont d'ordre comparative entre les enseignants et les apprenants des classes de quatrième et de terminale.

**PREMIERE PARTIE : CONTEXTE EDUCATIF ET
CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE**

CHAPITRE 1 : LE SYSTEME EDUCATIF ET LES LANGUES DU GABON

L'enseignement en Afrique en général et le système éducatif gabonais en particulier n'est plus à présenter pour certains de nos lecteurs. En effet, d'autres avant nous ont abordé, dans leurs travaux de recherches et de thèse, cet aspect de l'évolution et de la composition du système éducatif gabonais, notamment l'aspect chronologique (Eyéang, 1997 ; Idiata, 2006), les langues du Gabon (Ompoussa, 2008 ; Idiata, 2009 ; Mbadinga Mbadinga, 2014) sans omettre le statut et le rôle des langues étrangères. Mais il convient, tout de même, de donner un aperçu du contexte linguistique³ dans lequel se réalisent l'enseignement et l'apprentissage de la langue espagnole, objet de cette thèse. Afin d'appréhender notre question de recherche sur les interactions en classe de langue espagnole, pour une comparaison entre les productions verbales des enseignants et apprenants des classes de quatrième et de terminale, nous nous sommes approprié les travaux des auteurs cités ci-dessus et bien d'autres. Nous nous appuyerons donc sur lesdits travaux afin de présenter une synthèse de données théoriques qui illustreront nos analyses de données.

1.1. Le système éducatif gabonais : aspect chronologique

Dans nos travaux de Master, nous avons fait allusion à cet aspect historique des trois périodes : la période précoloniale, la période coloniale et la période postcoloniale. Cette dernière est considéré comme encore attachée non seulement aux liens établis dans le passé mais aussi à l'évolution du système éducatif français. C'est une période de

³ Nous parlons d'aperçu, car il ne s'agit pas de s'éterniser sur les détails de l'histoire du Gabon ni de faire un exposé approfondi sur les langues du Gabon. Beaucoup d'auteurs, tels que Raponda-Walker, 1960 ; Ambouroué-Avaro, 1981 ; Jacquot, 1988 ; Idiata, 2003, que nous avons mentionné dans nos travaux de master 1 (Ntsaga, E. (2009). *La enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera en Gabón, país plurilingüe*), l'ont déjà fait.

questionnement qui met en cause l'adaptation et l'évolution dudit système dans un contexte socioculturel qui est celui du Gabon.

1.1.1. Période précoloniale (avant 1830)

Afin d'aborder cette période précoloniale, nous faisons ici mention des travaux de thèse de Ompoussa (2008) sur l'éducation traditionnelle des jeunes gabonais. Nous rappelons qu'avant l'arrivée des explorateurs et colonisateurs sur le territoire gabonais, les parents et la communauté se chargeaient de l'éducation des enfants ainsi que l'enseignement de la langue, outil indispensable à la communication.

Comme le souligne Ompoussa, à cette époque, l'éducation se faisait de façon individuelle. Autrement dit, qu'elle était basée sur un principe de socialisation et d'harmonie avec soi-même et avec son environnement. La responsabilité d'éduquer un enfant appartenait autant à la famille entière qu'aux autres membres de la communauté (village). Plus loin, elle précise qu'il n'y avait pas d'enseignants spécialisés ni de formation d'enseignants. Et que l'éducation était adaptée au genre humain : les hommes s'occupaient de l'éducation des jeunes garçons ; ces derniers apprenaient à se défendre, à chasser, à pêcher, à nourrir leur future famille et à respecter leur prochain. Ils recevaient alors une formation pratique pour devenir des hommes responsables. Les femmes s'occupaient des jeunes filles qui apprenaient à cuisiner, à faire la vaisselle, à cultiver la terre, à pratiquer la pêche artisanale et aussi à respecter leur prochain. Elles recevaient finalement une éducation en relation avec leur vie pratique afin de devenir des femmes respectables. À partir d'un certain âge, seule l'expérience forgeait l'apprentissage de ces jeunes gens. Cette forme d'éducation était basée de façon générale sur le respect de l'individu, de la société et de la culture. Les enfants se devaient de respecter non seulement leurs parents, leurs familles mais aussi tous les membres de la communauté entière (les habitants du village).

Ces modes de transmission de connaissances vitales variaient, comme nous l'avons mentionné dans nos travaux de Master et bien d'autres avant nous, d'une culture à une autre selon les groupes ethniques (obamba, téké, fang, ndumu, etc.). Ils pouvaient être patrilinéaires (patriarcat) ou matrilineaires (matriarcat).

Un exemple : si un couple vivait en concubinage et qu'il avait des enfants, c'est à la mère que revenaient les droits parentaux. Par conséquent, ses frères obtenaient systématiquement l'autorité parentale des enfants de leur sœur, c'est-à-dire des neveux et nièces (fangs, Mbédés, etc.). Pour les couples mixtes non mariés (hommes et femmes d'ethnies différentes), la langue et les coutumes enseignées aux enfants de cette union libre étaient alors celles de la mère. Pour un couple marié avec enfants, seul le père avait tous les droits parentaux de façon officielle. La langue et les coutumes enseignées étaient celles du père. En l'absence du père (mort...), ce sont les oncles paternels qui assuraient la succession.

Dans les familles mixtes mariées (homme et femme d'ethnies différentes), les femmes avaient l'obligation d'apprendre à parler la langue du mari et de connaître leurs coutumes, car elles appartenaient désormais à une nouvelle communauté. Cependant, si le mari décidait d'aller vivre dans le village de sa femme (chose inhabituelle), il devait parler la langue et connaître les coutumes de cette nouvelle communauté dans laquelle il s'était intégré.

Seule la langue différenciait les ethnies. En effet, chaque groupe ethnique possédait sa propre langue. Mais le principe était le même, celui de l'éducation orale, seul moyen qu'avait la société gabonaise pour préserver ses cultures et ses langues. C'est pourquoi, la transmission de l'histoire de chaque tribu se faisait oralement par des conteurs (épopée). Les histoires variaient d'un groupe à l'autre selon l'expérience de tout un chacun :

Exemple : le Mvet (une épopée qui raconte l'histoire des fangs) qui diffère d'Olende (une épopée qui raconte l'histoire des Mbédés).

Le système éducatif précolonial a évolué de cette manière jusqu'à l'arrivée des explorateurs sur le territoire gabonais.

1.1.2. Période coloniale (1830-1960)

Dans un ordre chronologique, les travaux de Manessy (1984), Eyéang (1997), Boucher (2000), Assa-Mboulou (2003), Idiata (2003) et de Ompoussa (2008), que nous nous sommes appropriés, nous permettent d'avoir une idée générale sur les fondements du système éducatif gabonais et un aperçu de cette évolution entre 1843 et 1960. Dans

son ouvrage sur l'implantation du français en Afrique, Manessy (1984) nous fait état sur l'éducation durant la période coloniale. Suivant cet ordre d'idées, nous pouvons dire qu'avec l'arrivée des premiers explorateurs, les années 1830 marquent non seulement le début de la colonisation mais aussi un changement dans l'éducation des jeunes gabonais. Ces changements ont été fortement ponctués par la détermination des nouveaux venus d'établir un système éducatif capable de satisfaire leurs désirs. Comme le dit Manessy : « La création des écoles en Afrique n'était pas la priorité des colonisateurs » (Manessy, op.cit. : 21) car le but de l'enseignement dans ce nouveau territoire appelé Afrique Équatoriale Française (A. E. F) était de former sous la direction coloniale des collaborateurs indigènes administratifs (Boucher, 2000 : 28). Ainsi, en Afrique en général et au Gabon en particulier, l'enseignement n'a pas été conçu pour répondre aux besoins de la société locale mais pour offrir aux agents de la colonisation, des auxiliaires et des interlocuteurs éduqués à leur image et pour leurs besoins. Leur objectif n'était pas d'enseigner la langue française à toute la population mais de l'imposer dans une perspective de l'exploration du pays. Cependant, il est à noter qu'à la différence de l'enseignement précolonial, le système éducatif colonial se faisait avec des enseignants, dans des locaux spécifiques, des salles de classe et des écoles.

Tout ceci n'aurait certainement pas été possible sans l'intervention de la mission religieuse. En effet, si nous nous appuyons sur le travail de Manessy (op.cit.) les missionnaires ont joué un rôle déterminant dans les fondements de la colonisation française en Afrique et particulièrement au Gabon, en dépit de leur refus de se transformer en « agents politiques et commerciaux », et d'affecter, selon eux, « à l'enseignement du français les fonds de la propagation de la foi » (Manessy, op. cit. : 18).

En 1843, le Ministre de la Marine de France ensemble avec le Père Liberman⁴, représentant de la Congrégation de l'Esprit Saint, décidèrent, d'un commun accord, d'envoyer des missionnaires au Gabon pour baisser les barrières entre « les dirigeants » et les « dirigés ». Ils comptaient sur leur aide pour faciliter l'accès au nouveau territoire et l'évolution matérielle par « l'instruction de l'éducation » (Assa-Mboulou, 2003 : 160).

⁴ Cette congrégation de l'Esprit-Saint fut fondée à Paris par Claude-François des Places (avocat devenu prêtre pour être au service des pauvres). Il constitua un clergé colonial en activité dans les colonies françaises, essentiellement aux Antilles, en Haïti, à l'île Bourbon (Réunion), au Sénégal, et à l'Extrême-Orient. Il s'unit ensuite avec la congrégation du Saint-Cœur de Marie, fondée par le père François-Marie-Paul Liberman, qui s'intéressait particulièrement à l'avenir des misérables noirs. (Assa-Mboulou, 2003, p.160).

Ainsi, en 1844 commença l'implantation de la mission catholique au Gabon. Le 29 septembre de la même année, le révérend Bessieux⁵ célébra la première messe au Fort Aumal (actuelle Libreville). Le vrai travail pastoral (y compris l'enseignement) débuta en 1848 à partir des contacts avec les indigènes de la colonie. Le principe de cette évangélisation « était, pour chaque missionnaire nouvellement affecté au Gabon, d'apprendre et de parler la langue locale dans un délai de six mois » (Idiata, 2003 : 45). La langue qu'ils apprenaient variait en fonction de la zone d'évangélisation dans laquelle ils se trouvaient car, tous les autochtones ne parlaient pas la même langue. Face à la difficulté d'assimiler les langues locales, le Père Bessieux et les missionnaires, prirent la décision d'enseigner le français et d'abandonner l'enseignement en langues locales. L'exemple du père Bessieux ne fut pas un cas isolé car d'autres missionnaires durent eux aussi changer leur politique d'enseignement.

Malgré les changements, l'église catholique bien que dépendante de l'A.E.F. continuait à travailler en favorisant l'évangélisation des autochtones en langues locales. Aussi bien en A.E.F. qu'en Afrique Occidentale Française (A.O.F.⁶) où il y avait les écoles des otages⁷, et particulièrement au Gabon, le but était de donner à un « plus grand nombre possible d'enfants un enseignement professionnel ou agricole » (Assa-Mboulou, op. cit. : 278) et la connaissance de la langue française.

L'accès au savoir véritable pour obtenir un travail dans l'administration était limité à certains élèves qui avaient d'excellents résultats scolaires. La formation professionnelle n'était proposée que pour la main d'œuvre dont ils avaient besoin. L'accès au savoir était limité par la nécessité de recruter autant de travailleurs que possible. Le climat ne facilitant pas le travail aux Européens.

Pour les colons, cette main d'œuvre de travailleurs professionnels dans l'industrie était importante afin d'offrir à la colonie les « travailleurs nécessaires pour son

⁵ Le révérend Jean-Rémi Bessieux fonda avec le frère Grégoire la première école française et participa au fondement de l'église au Gabon.

⁶ A.O.F. fut une fédération qui regroupait de 1895 à 1958 huit colonies françaises d'Afrique de l'Ouest avec comme objectif de coordonner sous la même autorité la pénétration coloniale française dans le continent africain. Il réunissait la Mauritanie, le Sénégal, le Soudan français (actuel Mali), la Guinée, la Côte d'Ivoire, le Niger, le Haute-Volta (actuel Burkina Faso) et le Dahomey (actuel Bénin).

⁷ Les écoles des otages furent des établissements créés par le colonisateur français au Sénégal et au Soudan où ils recrutaient par la force des enfants de chefs et de notables dans le but de les former pour qu'ils deviennent des auxiliaires du pouvoir colonial. La première école fut fondée par le gouverneur Faidherbe en 1855.

développement » (Assa-Mboulou, id). Ainsi les écoles, les internats, les sections d'apprentissage, les catéchuménats furent des prétextes dans le but de réunir une main d'œuvre jeune et moins chère. Une fois que l'accord sur la mise en place des établissements français était établi entre le pouvoir colonial et l'Église, l'administration coloniale donnait à l'Église la responsabilité d'enseigner uniquement en langue française dans lesdits établissements. Lorsque l'Église commença à ne plus respecter⁸ les principes de cet accord, c'est-à-dire celui d'un enseignement uniquement en langue française, l'administration coloniale sentit le besoin urgent de créer son propre réseau scolaire avec l'appui des opérateurs économiques. Un réseau dans lequel il formerait une main d'œuvre indigène dont ils avaient besoin. Dès lors s'est mis en place le processus de développement d'un appareil scolaire. C'est en 1902, que furent créées les premières écoles professionnelles à Libreville. On y apprenait à travailler le bois, le fer, la pierre et à cultiver le sol. « L'organisation d'un réseau d'écoles destinées à alimenter cet enseignement supérieur » (Manessy, op. cit. : 22) ne viendra que par la suite.

En 1907 se créa une école laïque à Libreville. Il eut par la suite une série de réformes pour améliorer le système scolaire local et les conditions d'accès des jeunes gabonais (et africains de façon générale), quant à l'usage des langues locales et du français à l'école. Le décret du 10 Mai 1924⁹ réorganisant l'enseignement dans les anciennes colonies françaises stipulait que : « Le français est seul en usage dans les écoles. Il est interdit aux maîtres de se servir avec leurs élèves des idiomes du pays » (Ompoussa, 2008 : 6). Les élèves qui osaient s'en servir étaient punis. Ainsi, tout enfant en situation de scolarisation dans une école d'A.E.F. ou d'A.O.F. « en quelque lieu et à quelque niveau que ce fût, était censé n'y entendre et n'y employer aucune autre langue que celle de la métropole » (Manessy, 1984 : 22).

⁸ Selon les parents, « les enfants doivent apprendre à lire et à écrire leur langue afin qu'ils puissent lire le catéchisme en leur milieu. Ils doivent apprendre le catéchisme en leur langue. Certes, on leur apprendra le français, mais ultérieurement » (Assa-Mboulou, 2003 : 263).

⁹ Selon Manessy, cette disposition générale avait déjà été instituée au Gabon par l'arrêté du 24 novembre 1883 et reprise dans l'arrêté du 24 novembre 1903 organisant l'enseignement dans les colonies et territoires de l'Afrique occidentale française puis rappelée par un certain nombre de décisions locales. Elle sera à nouveau reprise par la circulaire du 8 mai 1925 réorganisant l'enseignement en A.E.F. et réitérée par la conférence de Brazzaville en février 1944. Elle demeurera en vigueur jusqu'à nos jours dans tous les états issus de l'ancienne union française (1984 : 24).

Le 2 février 1937, intervient la même organisation dans l'enseignement privé (église), pour un contrôle au niveau des programmes, des méthodes, du personnel enseignant, des établissements et de l'usage des subventions.

Le 4 Mars 1938, le Gouverneur Reste¹⁰ signa un décret à Brazzaville promulguant le décret de 1937 concernant l'enseignement privé en A.E.F. Un décret semblable avait déjà été adopté en Afrique occidentale française (le décret du 14 février 1922) dans le but d'imposer une application des projets d'études et des programmes de l'enseignement officiel, d'exiger un rapport annuel matériel et moral des établissements, d'insister sur un enseignement exclusif en français (puisque dans l'enseignement privé on y enseignait les langues locales) et d'interdire l'usage des langues locales. L'avantage de ce décret : l'école devint accessible à tous sans aucune condition de statut social ; le seul but recherché fut la formation de la main d'œuvre. Tous les enfants pouvaient donc aller à l'école sans distinction (fussent des enfants des chefs, de notables ou non). L'inconvénient de ce décret : l'enseignement exclusif en français continuait à créer des barrières entre l'école et la société. En effet, la langue de l'école (le français) n'était pas la même que celle de la famille (langue ethnique).

Il eut par la suite, de nouveaux projets d'édifices scolaires, une réfection des classes, une création des écoles normales des maîtres avec des formateurs compétents et l'emploi des manuels des écoles officielles de France. Ces manuels furent, avec leurs méthodes, ceux recommandés par la métropole.

En 1947 fut créé l'enseignement secondaire au Gabon. Ils établirent des programmes à base du modèle français pour offrir un baccalauréat semblable à celui de la France.

En 1949 l'enseignement primaire fut obligatoire : les principes établis, lors de la conférence de Brazzaville de 1944, stipulaient l'obligation de scolariser tous les enfants. Cette nouvelle réforme qui proclamait une école ouverte à tous sera profitable pour les autochtones. Elle donnera naissance à une véritable école gabonaise dont l'objectif ne sera plus de former des agents « subalternes » pour la colonie mais de former des

¹⁰ Jean-François Reste de Roca fût un administrateur colonial français. Il exerça les fonctions de Gouverneur général de l'Afrique Équatoriale Française et gouverneur de Côte d'Ivoire. Cf. https://fr.wikipedia.org/wiki/Joseph-Fran%C3%A7ois_Reste, consulté le 20/09/2016.

intellectuels : une élite future, les dirigeants, médecins, enseignants... dont le pays aura besoin après les indépendances.

Nous notons avec les auteurs précédemment cités, que malgré ces changements positifs, le système éducatif colonial privilégiait souvent l'usage de la langue du colonisateur. Même si après les indépendances, les autorités sentirent le besoin de lutter contre la rupture entre le monde de l'enseignement (en langue française) et le monde social (en langues locales). D'autre part, ils décidèrent par la suite d'essayer d'établir des projets qui permettraient d'introduire les langues locales dans l'école et de faciliter leur enseignement/apprentissage.

1.1.3. Période postcoloniale (de 1960 à nos jours)

En nous inspirant des travaux d'Abessole-Ndog (1992), Eyéang (1997), Abessole Ndong et Späeth (2005), nous pouvons faire le point sur la période allant des indépendances à nos jours et les différents changements apportés au système éducatif gabonais. Après la proclamation des indépendances, le Gabon, comme certains pays africains, se retrouvait avec un système éducatif forgé par la période coloniale. L'Administration gabonaise donnera certaines orientations au système éducatif mais sous le regard dudit ancien colonisateur. Les principaux éléments de l'ordre institutionnel dudit système seront : le Ministère de l'éducation nationale dans lequel il y aura à la Direction générale des enseignements et de la pédagogie : l'inspection Générale, l'Institut Pédagogique National (IPN¹¹) et les départements. Concernant les instructions officielles, il y en aura deux sortes : celles qui fixent le cadre théorique des enseignements (objectifs et finalités, programmes, volumes des horaires, coefficients, examens) et celles spécifiques sur la pratique des enseignements (activités de classe, moments de classe de langue, matériel d'usage, types de documents).

Le Ministère de l'Éducation Nationale se chargera de fixer les instructions officielles et prendra les décisions sur les objectifs et finalités, les volumes horaires, les coefficients et les modalités d'évaluations des examens. La Direction Générale des Enseignements et de la Pédagogie (DGEP) qui dirigera l'enseignement général, transmettra les nouvelles informations au moyen des notes circulaires et délèguera à l'IPN

¹¹ Créé à partir de 1964 par le décret n° 00288/PR MEN du 28.01.1964. (Cf. Eyéang, 2011).

les pouvoirs et la responsabilité d'appliquer les instructions officielles. Ce fonctionnement mentionné par Eyéang (1997) suit toujours le même principe. Comme on peut le lire des Données de l'UNESCO sur l'éducation :

« La décision d'élaboration d'un programme d'enseignement passe par des consultations et des concertations entre les différents partenaires du système éducatif. L'ensemble de ces partenaires de la communauté éducatif et de la société est représenté par un organe qui est la commission nationale des programmes. Il lui est, en effet, reconnu la compétence de proposer au gouvernement les mesures d'adaptation du système éducatif à l'évolution des connaissances, d'adaptation des enseignements, des programmes de formation, des méthodes et champs de recherche pédagogique. La commission se prononce par avis et recommandations. Elle est présidée par le Ministre de l'Éducation Nationale qui, par arrêté ministériel, en fixe les attributions, en désigne les membres, ainsi que les modes d'organisation et de fonctionnement. Tous les organes d'action, en tête desquels l'Institut Pédagogique National (IPN, chargé de l'élaboration des programmes et des outils pédagogiques), y sont représentés » (UNESCO, 2010/11)¹².

L'Inspection Générale à laquelle dépendra l'IPN aura un rôle purement consultatif et parfois simplement honorifique. Il sera, malgré tout, associé à divers processus d'enseignement (formation initiale et continue des professeurs, orientation d'enseignement). L'IPN s'occupera de la seconde catégorie des instructions officielles. Il aura en son sein, un Service des Investigations Appliquées à l'Enseignement secondaire (SRAES) composé généralement de conseillers pédagogiques qui se chargent de l'exécution formelle de toutes les instructions. Les conseillers pédagogiques participeront à la formation des élèves-professeurs de l'Enseignement National Supérieur (ENS). Ils présideront des sections de jurys (lorsque l'inspecteur est absent) et les conseillers de l'enseignement des différents établissements auront la responsabilité d'organiser les enseignements (vulgarisation des méthodes, application des instructions officielles). Ils produiront les documents (bulletin de liaison), le matériel de référence qui permettra de favoriser les exécutions des instructions officielles et de rendre compte de nouvelles pratiques de l'enseignement (cf. Eyéang, 1992 : 27). Ce sera au moyen des bulletins de liaison que l'IPN transmettra aux différentes disciplines les nouvelles pratiques de l'enseignement. Ces départements qui bénéficient d'une autonomie relative, dépendront du SRAES et seront ceux qui communiqueront les instructions sur les programmes de

¹² Élaboré par UNESCO-BIE (<http://www.ibe.unesco.org/>)

l'enseignement et indiqueront aux professeurs les manuels d'usage ou les livres de consultation, y compris les programmes recommandés.

Entre 1960 et 1962 de nombreux pays africains se réunirent avec l'objectif d'entreprendre des réformes pour leur système d'enseignement (conférence d'Abidjan, 1967 ; conférence de Kinshasa, 1969). Ils firent des changements, qui se limitèrent uniquement au niveau des modifications de certains aspects (instruction de la littérature africaine, considération du contexte africain pour la littérature et la géographie) sans discuter à nouveau sur le système hérité du passé.

Entre 1964 et 1968 sont mises en place des réformes scolaires. Une première réforme scolaire sera faite en 1964 à base du modèle français (programmes, types d'évaluation, etc.) mais sans tenir compte du contexte africain qui est celui des nouveaux pays indépendants. La loi 16/66 du 09 août 1966 relative à l'organisation du système éducatif gabonais permettra de généraliser l'éducation, la formation professionnelle et la culture. L'école devient alors publique, laïque, gratuite et obligatoire entre 6 et 16 ans et le système est ainsi reparti en trois secteurs : public, privé religieux ou confessionnel et privé. Les différentes structures qui les composeront seront : La maternelle, le primaire, le secondaire et le supérieur.

En 1973 le système éducatif gabonais va initier d'autres réformes et « prétendre doter les jeunes gabonais d'une culture qui inclue autant les connaissances intellectuelles et professionnelles précises que les valeurs civiques et morales qui leurs permettent d'occuper une place utile dans la société¹³» (Eyéang, 2011 : 69).

Mais la réforme de 1974 n'aura pas de succès et pas d'issue concrète non plus car, il manquait un examen préalable du système d'enseignement existant (Cf. Eyéang, 1992). Et les États Généraux de l'Éducation de 1983 ont démontré un système éducatif gabonais fonctionnant avec un faible rendement. Or, il s'agit de former de futures élites gabonaises qui s'investiront dans le développement de leur culture et de leur pays.

Malgré toutes ces réformes instituées par l'État, l'enseignement au Gabon continue d'avoir, dans les structures éducatives, les mêmes bases faites depuis l'époque coloniale. En effet, les orientations générales d'enseignement au Gabon, selon Eyéang, s'articulent autour de deux axes :

¹³ Notre traduction

-le premier est le développement intellectuel et moral de l'individu par son accès à la connaissance,

-et le second est l'intégration sociale et professionnelle de ce même individu.

L'objectif de l'enseignement et celui des langues en particulier au Gabon est, selon Abessole Ndong (1992), de pouvoir assurer aux élèves une orientation scolaire plus ample. Il vise aussi à contribuer à la formation du jeune gabonais par le développement de leurs facultés de communication et de participer à l'éveil de l'homme gabonais pour une meilleure intégration dans les réalités du monde actuel. Ainsi, l'enseignement des langues au Gabon est vu comme un moyen qui permet aux élèves d'intégrer d'autres mondes et d'autres cultures.

Comme nous venons de le souligner sous la plume d'Abessole-Ndong, dans l'évolution du système éducatif gabonais, il semblerait que celui-ci ait choisi de s'inspirer du système français dans les structures d'enseignement, de formation et de fonctionnement. En d'autres termes, l'enseignement en général et celui des langues en particulier a été à l'origine une idée de transfert de modèle de la France vers le Gabon. Il n'a pas été mis en place en fonction des besoins de la société gabonaise sinon en fonction des besoins de la colonie. Après son indépendance, comme nous l'avons vu antérieurement, le Gabon n'a pas pensé à changer ni à adapter ce nouveau système venu d'autre part avec ses « pratiques » et ses « techniques pédagogiques ». Mettre en place un transfert signifie choisir entre les trois aspects qui le composent : l'adaptation, la copie intégrale et le refus (rejet) systématique de la nouvelle instruction qui sera appliquée. Au Gabon, une réflexion semble ne pas avoir été faite avant d'adopter les nouveaux modèles. En revanche, un choix a été fait en faveur d'une copie intégrale du système d'origine externe. Mais les transferts mis en place ont rencontré des obstacles d'ordre culturel et linguistique, dus aux différences de réalités existantes entre les deux pays et l'ignorance des univers dans lesquels ces nouvelles techniques devaient être introduites (1982 : 63).

Nonobstant, si nous tenons compte du contexte dans lequel se sont faits les changements, illustrés par ces auteurs dans la vie politique du pays, on peut dire que certains pays africains comme le Gabon ne pouvaient pas avoir suffisamment de temps pour réfléchir et procéder à des études, pour une adaptation à la vie réelle. Selon Spaëth, les pays africains étaient dans une situation de désir de changement immédiat des choses et de créer une rupture avec la période coloniale. Le problème, selon Spaëth (2005), est

que ce désir de rupture ne sera pas effectif car ce qui a été conservé dans le fond est un héritage de la colonie. Malgré cette prise de conscience, on constate qu'au fil du temps, « les indépendances [...] ne remettront pas en cause cette structure, bien au contraire, puisque le français deviendra la langue officielle, langue d'enseignement de la plupart de ces pays » (Spaëth, 2005 :186).

Nous venons d'avoir, dans cette première partie, un aperçu des différentes étapes ainsi que les différents éléments qui composent le système éducatif gabonais actuel. Un système dans lequel, la langue française est enracinée au détriment des langues locales dont nous essayerons de déterminer le statut au sein dudit système.

1.2. Les langues locales, la société et le système éducatif gabonais

Parler des langues locales dites « ethnies » du Gabon consiste à mettre en exergue leur rôle aussi bien dans la société que dans le milieu éducatif. Dans cet aperçu chronologique, que nous venons de présenter, les langues du Gabon n'ont pas eu une place favorite dans le développement du système éducatif alors qu'elles ont une place déterminante dans la culture du pays. Mais alors quelle est leur place, leur statut et leur rôle dans cette société en effervescence ? Nous tenterons de répondre à cette question par une vision linguistique, sociologique et didactique déjà défendues par les auteurs comme Cuq (1992, 1991), Dabène (1994), Durkeim (1995), Boucher (2000), Castellotti (2001), Vigner (2003), Medenouvo (2005), Idiata (2009), Mbadinga Mbadinga (2014), etc. C'est-à-dire de définir le statut et le rôle, non seulement au sein de la société et du système éducatif gabonais en générale mais aussi, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en particulier.

1.2.1. Leur statut

Nous commencerons par définir la situation dans laquelle se trouvent les langues locales relativement à leur usage et à la reconnaissance dont elles jouissent c'est-à-dire leur place dans la société et vis-à-vis de l'éducation des jeunes gabonais.

1.2.1.1. Langues maternelles/langues premières

La langue, selon Dabène (1994), est l'un des traits qui caractérisent l'identité d'un individu. Elle permet de déterminer ses origines, sa culture, etc. Avant l'arrivée des explorateurs, la société gabonaise a subi des changements dans son évolution dont les mouvements migratoires dus à l'installation des peuples bantous. L'arrivée de plusieurs langues sur ce territoire a fait de lui un pays plurilingue. À la fin de chaque migration, les peuples se répartissaient selon les groupes ethniques (unité de langue selon Kwenzi Mikala¹⁴) et selon leur point d'arrivée (Région, province). Mais avant les peuples bantous, étaient déjà installées, des pygmées avec leur langue le Baka. Toutes ces langues (d'origine bantoue et Baka) ont toujours été pour les autochtones les premières avec lesquelles ils découvraient le monde et la vie quotidienne. Au regard de leur situation depuis la période postcoloniale, les langues du Gabon ont toujours été celles du premier contact de chaque enfant avec leur environnement. Suite à ces différentes étapes de son histoire, peut-on dire qu'elles ont eu un statut de langue maternelle et qu'elles continuent de l'avoir ? Nous tenterons de répondre à cette question en nous appuyant sur les auteurs tels que Dabène afin de savoir ce que l'on entend par « langue maternelle ».

Si nous suivons le raisonnement émis par Dabène en 1994, nous pouvons dire que la langue maternelle (LM), définie dans son sens premier comme celle de la mère ou celle du milieu parental immédiat, n'est pas uniquement celle de la mère ou celle du père. Elle est aussi et surtout celle que l'on apprend en premier, quel que soit le milieu dans lequel on vit. C'est-à-dire qu'elle est celle avec laquelle l'enfant découvre le monde qui l'entoure qu'il soit avec ses parents biologiques ou non. Cette vision rejoint celle de Castellotti selon laquelle définir la langue maternelle comme étant celle liée à la mère ("mother tongue", "lingua materna") ou la « langue du lait » est un critère très discutable car « le fait que la mère de l'enfant, d'une part, entretienne avec lui la relation la plus régulière et continue n'est pas universellement partagé ». Elle ajoute aussi qu'il « existe des contextes où la mère parle à l'enfant une autre langue que la sienne. Celle du père dans certaines

¹⁴ Kwenzi Mikala est l'un des linguistes gabonais à avoir procédé, après Raponda-Walker, à un inventaire sur les langues du Gabon. Ses travaux ont révélé l'existence d'environ une cinquantaine de langues ethniques. Un nombre qui semble insuffisant selon Idiata (2009) car la découverte d'autres langues ne cesse de se faire sur l'ensemble du territoire. Et selon lui, l'absence d'enquêtes démo-linguistiques, ethnolinguistiques et sociolinguistiques proprement dites ne permet pas de connaître avec précision le nombre exact des langues vernaculaires gabonaises.

tribus amazoniennes par exemple, ou encore celle du pays d'accueil dans le cas de certaines familles migrantes » (2001 : 21). Cette situation est commune à celle du Gabon car le métissage dû à une urbanisation à outrance a entraîné des compositions de foyers dans lesquelles l'usage du français comme langue véhiculaire inter ethnique est en situation dominante (Idiata, 2009) et devient la langue des premières acquisitions¹⁵ des enfants. Et dans un autre cas de figure, la langue première est soit celle de la mère soit celle du père, ou les deux à la fois.

Vigner quant à lui souligne le caractère ambigu de cette dénomination de « langue maternelle » qui selon lui, peut avoir diverses facettes,

« dans la mesure où le qualificatif “maternel” renvoi à la mère affective, être social réel, celui par lequel l'enfant accède aux formes premières de maîtrise de la langue, comme il peut, métaphoriquement, renvoyer à la “mère-patrie” et désigner la langue nationale d'un état et se rapprocher de l'expression “langue d'origine” » (Vigner, 2003 : 157).

C'est-à-dire que cette notion ne peut pas être universelle car elle varie selon le contexte sociolinguistique et selon la situation de tout un chacun. Si nous prenons le cas du Gabon, ce caractère ambigu de la notion de langue maternelle/paternelle n'existait pas à l'époque précoloniale. Avant l'arrivée des explorateurs et de l'implantation du français en Afrique, la première et unique langue acquise par les enfants était la langue du milieu parental. C'est-à-dire que le regroupement par langue ethnique conditionnait les enfants de cette époque à n'apprendre que les langues de leur communauté. Le mélange linguistique n'étant presque pas admis. Mais dans un contexte actuel des langues au Gabon, l'arrivée du français et son ascension au statut privilégié de la langue officielle, ainsi que l'arrivée des langues étrangères comme le ahoussa (Idiata, 2009), l'anglais, l'espagnol et autres, cette ambiguïté subsiste. Les changements sociolinguistiques qui ont eu lieu au Gabon montrent qu'aujourd'hui on ne peut pas dire que la langue maternelle est seulement celle du milieu parental immédiat.

¹⁵ Selon Boucher 35% de la population librevilloise déclare avoir comme langue maternelle le français. Dans les travaux de thèse d'André Mbadignga Mbadinga sous la direction de Mercè Pujol Berché (2014) il apparaît que pour 259 élèves interrogés (102 à Libreville et 157 à Lambaréné) le français est défini comme étant leur langue maternelle bien que se reconnaissant comme locuteurs des langues ethniques du Gabon. Il en est de même pour nos résultats d'observation qui nous ont révélé que pour un ensemble de 131 élèves (44 en quatrième et 87 en terminale), 21.37% déclarent avoir le français comme langue maternelle.

Si la langue maternelle ne peut pas uniquement être définie comme celle de la mère ou celle du père (sur le plan étymologique), il existe d'autres critères qui peuvent nous permettre de convenir à une dénomination de cette notion de « langue maternelle ».

Dabène nous propose trois autres critères de définition de la langue maternelle en dehors du critère étymologique : le critère du niveau de compétence, du mode d'acquisition et de la dérivation adjectivale.

Nous avons vu que le critère étymologique définissait la langue maternelle comme celle de la mère et du père, mais il la définit aussi comme la première langue acquise. Autrement dit, qu'elle est la première dans l'ordre d'acquisition (Dabène, 1994 : 13). Elle serait donc celle qui accueille l'enfant dès sa naissance et celle avec laquelle il découvre et connaît son environnement familial. Dans le cas des enfants adoptés, on parle de la langue la plus proche de la naissance.

Quant au critère du niveau de compétence, il définit la langue maternelle comme celle la mieux connue par le locuteur. Cela signifie que nous sommes dans une situation qui place le locuteur « natif » en position de « meilleur connaisseur de la langue ». Or, nous sommes dans un monde en perpétuel mouvements migratoires. Un monde qui permet à un locuteur d'être en contact avec une autre langue, et dont le degré d'acquisition et de compétence peut entraîner une régression dans les compétences de sa langue maternelle (LM). L'influence de la nouvelle langue peut alors effacer les empreintes initiales de ses compétences acquises. Pour les sociétés diglossiques africaines comme celles du Gabon, l'usage de la langue locale est lié à la vie quotidienne ainsi le locuteur qui n'a pas la maîtrise écrite de sa LM, peut perdre les compétences de celle-ci face à une alphabétisation dans une autre langue (le français) que celle du milieu familial. Une langue qui peut alors devenir sa LM selon le critère de compétence. Ainsi ce seul critère de compétence, quoi qu'il en soit, ne suffirait pas à définir une langue maternelle encore moins les langues ethniques du Gabon.

Concernant le critère du mode d'acquisition, la langue maternelle peut être définie comme celle acquise « naturellement », c'est-à-dire avec un apprentissage spontané. Nous sommes dans une situation d'un locuteur qui se mettrait à apprendre sans s'en rendre compte au contact d'autres locuteurs, « avec une part de réflexion qui est minime dans l'acquisition, voire nulle ». Il est donc question d'un apprentissage fait sans guidage institutionnel : le sujet s'approprierait naturellement la langue sans l'aide d'une

intervention pédagogique quelconque (Dabène, id. : 13-14). Il apprend tout seul, par simple contact, grâce aux interactions faites de façon successive avec un entourage familial, en parlant avec les autres. Ce critère de mode d'acquisition, caractérisé par un « guidage pédagogique de l'entourage familial », se fait « par les corrections, reprises, répétitions, etc. » et serait « analogue par certains points, à celui d'un enseignant » (id. : 14).

Le critère de dérivation adjectivale est loin d'être unanime. En effet, il n'est pas aisé de désigner une langue par dérivation adjectivale car il ne suffirait pas, selon Dabène, de « dire qu'un sujet est francophone, anglophone ou hispanophone pour définir sa langue maternelle ». En Espagne, par exemple, on peut avoir deux langues et être à la fois hispanophone et catalanophone. Il est vrai que dans le cas de la France on parlera de la langue française et donc du français, idem pour le Portugal, l'Angleterre, etc. Mais dans le cas du Gabon, on ne peut pas dire que les Gabonais ont pour langue le gabonais puisqu'ils ont une langue officielle différente de la variété des langues endogènes existantes. Donc le seul critère de dérivation adjectivale ne conviendrait pas à définir une langue maternelle, encore moins les langues ethniques du Gabon.

Enfin, chacun de ces critères ne nous aide pas à convenir d'une définition de la langue maternelle. En effet, certains auteurs tels que Castellotti (2001) et Vigner (2003) proposent des critères semblables à ceux que nous venons de voir, avec quelques informations en plus. En 2001 (7 ans après Dabène) Castellotti propose trois critères différents : le critère étymologique ou morphologique (évoqué par Dabène), le critère d'antériorité et le critère fonctionnel et identitaire.

La définition étymologique ou morphologique proposée par Castellotti a déjà été évoquée par Dabène : la LM comme étant la langue liée à la mère (mother tongue, lingua materna) ou à la « langue du lait » comme il se dit « dans certains pays africains » (1994 : 10). Ceci est très discutable car « le fait que la mère de l'enfant, d'une part, entretienne avec lui la relation la plus régulière et continue n'est pas universellement partagé » (Castellotti, 2001 : 21). Avec la colonisation et le brassage des cultures, ce critère n'est plus une référence systématique au Gabon.

Le critère d'antériorité, semblable au critère de niveau supérieur de compétence proposé par Dabène : la langue maternelle est définie comme étant celle qui a été intériorisée « en premier, de manière naturelle et dès le plus jeune âge », celle qui

« confère *de facto* à la relation qu'on entretient avec elle un certain nombre de qualités intrinsèques, en particulier celles d'être maîtrisée avec le plus haut degré de compétence et de permettre d'exprimer sa pensée de la façon la plus précise possible » (id. : 22). Ce critère est remis en cause par le fait qu'un locuteur peut ne plus être en contact avec cette première langue, ne plus avoir les mêmes compétences et donc ne plus mieux la maîtriser. Dans le cas du Gabon, les langues locales ne sont pas forcément les mieux maîtrisées car les locuteurs gabonais semblent avoir plus de maîtrise de l'oral et de l'écrit dans une autre langue (le français : langue dans laquelle ils ont été alphabétisés). Ainsi la LM n'est pas uniquement celle intériorisée en premier.

Le critère fonctionnel et identitaire définit la LM comme « celle que le locuteur emploie le plus, dans les sphères d'activités les plus diverses, ou encore comme celle à laquelle il s'identifiera de manière privilégiée, parce que c'est la langue emblématique du groupe ou de la communauté auxquels il adhère » (id. : 22). Les langues locales du Gabon sont celles qui caractérisent l'identité des Gabonais et ce sont celles qu'ils utilisent au quotidien. Mais ce seul critère permet-il de les appeler langues maternelles ?

En 2003, c'est-à-dire après Dabène et Castellotti, Vigner proposera de nommer les langues en instaurant différents systèmes d'opposition. Mais auparavant, il nous fait savoir que dire qu'une langue est une langue maternelle, c'est la nommer. Or, la façon la plus commune pour nommer une langue serait à priori celle :

« D'affecter un qualificatif portant sur l'origine géographique ou culturelle de cette langue au substantif langue. On peut ainsi nommer la langue latine, la langue romane, la langue française, etc. plus généralement, l'usage veut que le qualificatif fasse l'objet d'une substantivation et l'expression langue française devient ainsi le français » (Vigner, 2003 : 155).

Ce facteur de dénomination est semblable au critère d'adjectivation proposé par Dabène (1994). Un critère qui ne correspond pas au contexte du Gabon comme nous l'avons vu précédemment. Pour Vigner, « ce mode de dénomination n'est pas exclusif d'autres usages qui définissent la langue dans une perspective donnée, selon le regard que l'on porte sur elle, selon les usages qu'on lui assigne, les valeurs qu'on lui affecte » (op. cit. : 155).

Concernant la langue maternelle/paternelle, comme nous l'avons déjà dit, c'est une dénomination qu'il trouve aussi « ambiguë, dans la mesure où le qualificatif maternel renvoie à la mère affective, être social réel, celui par lequel l'enfant accède aux formes premières de maîtrise de la langue, comme il peut, métaphoriquement, renvoyer à la “mère-patrie” et désigner la langue nationale d'un état et se rapprocher de l'expression “langue d'origine” » (id. : 157). Cette expression de langue d'origine/langue acquise ou langue native serait une façon de résumer sa dénomination de ce qui pourrait être une langue maternelle. Car, il la qualifie de celle « apprise de façon naturelle, dans les premières étapes de la vie, au contact notamment de la mère, mais aussi de façon plus générale la langue qui pour l'individu est la langue de référence, celle dans laquelle il est le plus à l'aise, vers laquelle il retourne spontanément dans les moments les plus intenses de la vie » (id. : 156-157).

En conclusion, la langue maternelle peut être celle du milieu familial¹⁶ mais pas nécessairement celle du père ou de la mère (si l'on prend le cas des enfants adoptés). Elle peut être la première acquise de façon naturelle. Avec le critère d'antériorité, elle n'est pas forcément celle dans laquelle un locuteur aurait plus de compétence. En effet, il peut arriver qu'il maîtrise mieux la langue apprise en seconde position. Au Gabon, les enfants scolarisés maîtrisent mieux l'oral et surtout l'écrit du français au détriment des différentes langues locales qui sont orales et non écrites parce qu'elles ne sont pas standardisées).

L'expression « langue première » en opposition à « langue seconde » renvoie à plusieurs critères différents : l'ordre d'acquisition qui serait fondamental, l'adjectif premier qui exprimerait le degré d'importance pour le locuteur lui-même, la société, l'école ou le groupe dans lequel il évolue, la prise en compte d'une « dimension psycho-affective » (Castellotti, 2001 : 23). Au Gabon, les langues locales sont généralement celles du milieu familial, ce sont celles apprises en premier par les enfants avant d'être scolarisés, ce sont celles qu'ils utilisent quotidiennement en dehors de l'école. Bien qu'elles soient considérées comme en voie d'extinction (Idiata, 2009).

¹⁶ Le milieu familial n'est pas seulement celui caractérisé par la présence d'une mère, d'un père et des frères et sœurs etc. biologiques, il est beaucoup plus complexe. C'est-à-dire qu'il peut avoir des composants comme les amis (es), le milieu adoptif, une famille d'accueil etc. En fonction de l'âge à laquelle on arrive dans ces milieux différents de celui de son père et de sa mère, on peut parler de langue maternelle pour un nouveau-né, ou dans le cas où la seconde occupe une place tellement forte qu'elle devient sa langue maternelle, la langue de ce nouveau milieu familial, la langue de base, de référence etc.

Si comme Castellotti, nous adoptons la notion de langue première pour désigner la LM, cela signifie que nous adoptons l'idée que les langues ethniques du Gabon soient pour ses jeunes habitants, leurs LM (dans nos données 78.62% des élèves interrogés estiment avoir comme langue maternelle l'une des ethnies du Gabon) et donc leurs langues premières. Nous utiliserons ce sens de langue première¹⁷ pour parler des langues maternelles.

1.2.1.2. Langues nationales

Une langue a nécessairement « un statut spécial [...] ou bien des fonctions socialement reconnues dans une communauté » (Cuq, 1992 : 7). Évoquer la dénomination de langue nationale pour les ethnies du Gabon revient à les nommer tout en leur attribuant un statut. La notion de langue nationale désigne une langue parlée sur le territoire national. Dans le cas de la France, la langue nationale est le français. C'est la langue de la nation française, en opposition aux autres nations étrangères » (Vigner, op. cit. : 156). La langue nationale serait donc celle différente de la langue étrangère et des langues régionales et commune à tous les Français. Dans le cas des pays d'Afrique noire francophone les langues africaines sont reconnues comme emblèmes de la nation et qualifiées de « langue nationale » » (id. : 156). C'est-à-dire que pour la majorité de ces pays africains, on ne retrouve pas cette opposition d'une langue nationale différente des langues régionales. Mais une situation dans laquelle, le statut de langue nationale est attribué aux langues endogènes qui, elles, sont différentes de la langue officielle d'enseignement (Dabène, 1994 : 107).

Dans l'exemple du Gabon, les langues ethniques bien qu'elles soient parlées sur le territoire gabonais et qu'elles soient différentes des langues étrangères, sont régionales sans statut de langues officielles. Elles sont en opposition à la langue officielle et expriment l'existence d'une nation sans être en usage dans les institutions de l'état gabonais. C'est ainsi que sur le plan constitutionnel, la politique linguistique du Gabon

¹⁷ Lüdi et Py (1995) abandonneront la notion de « langue maternelle » qui selon eux ne cadre pas avec les approches sociolinguistiques et psycholinguistiques. Quant à Simard il adoptera le terme de *langue première (L1)* qui peut, selon lui, s'appliquer à « toutes les sortes de situations où l'enfant n'apprend pas forcément la langue de sa mère (en Afrique, par exemple, la langue familiale peut être celle du père ou la langue dominante de la région) ou acquiert plusieurs langues en même temps dès l'apprentissage familial initial » (1997 : 5).

proclamé dans la constitution du 26 mars 1991, se définit en deux volets : le premier concerne la langue officielle et le second les langues ethniques. Dans cette constitution on retrouve encore, malgré les différentes révisions qui ont été faites, la même déclaration qui dit dans son :

Article 2 : « La République gabonaise adopte le français comme langue officielle de travail. En outre, elle œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales» (Medenouvo, 2005 : 35)

Autrement dit, d'un côté l'État gabonais décide de choisir le français comme langue officielle, et d'un autre côté elle promet de réaliser la promotion des langues locales en leur attribuant un statut de langues nationales. Cependant, malgré le désir de promouvoir les langues locales, ces dernières n'ont pas eu beaucoup de changement dans les politiques officielles.

Si l'on se réfère aux travaux d'Idiata, nous pouvons nous rendre compte qu'au Gabon, ces langues continuent d'être encore au grade de promotion (annoncé dans la constitution) et que les recherches en partant de Malcolm Guthrie à Raponda-Walker, sur le plan linguistique c'est-à-dire de l'inventaire des langues, n'ont pas connu une évolution significative¹⁸. Et, l'absence de tel résultat ne permet pas de mettre en place une classification exacte et une détermination sur celles qui seraient en situation de langue forte, et qui pourraient se voir attribuer le statut de langue officielle.

1.2.2. Leur rôle

Après avoir défini le statut des langues gabonaises, nous abordons l'aspect de la fonction de ces langues. Il est donc question de définir le rôle des langues locales dans la société, dans les échanges entre les différentes ethnies gabonaises et dans le milieu scolaire lieu de croisement indéniable de tous les jeunes parlants ces langues au préalable.

¹⁸ Ce constat est fait par Idiata (2009) dans son ouvrage *Ces belles idées reçues sur les langues du Gabon*, dans lequel il exprime ses inquiétudes quant au développement des langues du Gabon qui tendent à disparaître au profit du français dont le statut de langue officielle s'est étendu à celui de LM et de tous les enseignements/apprentissages.

1.2.2.1. Langues de socialisation

À l'exception du tiers de la population gabonaise (Boucher, 2000), nous avons vu que les langues nationales du Gabon sont les premières d'acquisition et qu'à cet effet, elles sont, pour la majorité des gabonais, leurs langues maternelles. Mais peut-on dire, avec l'expansion de la langue française dans ce pays, que ces langues ethniques sont celles qui permettent aux enfants de se socialiser ?

La socialisation est le « résultat des interactions de l'enfant avec sa famille et son environnement » (Durkheim¹⁹, 1995). La famille constituant une instance principale des enfants, son action s'est avérée primordiale quant à la structure ultérieure de la personnalité de l'enfant. Cette action de la famille, définie par Durkheim, représente un stade de socialisation dit « primaire ». Ce dernier met ici un accent sur l'importance du milieu familial dans lequel les enfants évoluent en découvrant leurs langues maternelles. Et, il en est de même pour les enfants gabonais dont le milieu familial représente un point de départ très important dans leur acquisition de la langue. Ainsi, les langues ethniques qui officiellement ont le statut de *langues nationales*, selon la constitution Gabonaise, sont pour les Gabonais leurs langues de première acquisition et donc de première socialisation.

Cette idée de « première » socialisation nous laisse entendre qu'il y aurait des étapes suivantes dans la socialisation d'un individu. Dubar²⁰ parle de socialisation secondaire. Selon lui, cette seconde phase serait un processus en continu. C'est-à-dire que chaque fois qu'un individu doit tenir un rôle ou occuper un nouveau statut, il se socialise. Cette phase se réfère au monde du travail, de l'école, de la rue, du voyage et autres. Au Gabon nous retrouvons ces deux phases de socialisation en tenant compte de la définition de Durkheim et de Dubar. Cela signifie que la première phase de socialisation des Gabonais est construite à l'aide d'une acquisition en langue ethnique comme leur langue maternelle différemment de la langue officielle. Et que leur seconde phase de

¹⁹ Emile Durkheim (1858-1917) fût un sociologue français et un fondateur de la sociologie moderne. *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Presses universitaires de France.

²⁰ Sociologue français, il réfléchit aux processus de la socialisation avec l'instance particulière de l'identité professionnelle. Dans son ouvrage *La Socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, 2002, éd. Armand Colin, il s'attaque à la genèse d'une identité et sur la matrice permettant sa construction, dès la petite enfance. Pour se faire, il théorise une distinction entre une « identité pour soi » et une « identité pour les autres ».

socialisation est construite dans un processus de continuité, par l'acquisition d'une seconde langue (voir troisième langue et plus) qui est le français.

1.2.2.2. Langues vernaculaires

Les langues vernaculaires si nous devons apporter une définition, sont celles qui permettent une communication à l'intérieur d'une communauté, d'un groupe, d'une ethnie etc. La transmission des langues ethniques du Gabon se fait régulièrement dans le milieu familial ethnique et communautaire, excepté dans les zones urbaines où on note une absence des langues gabonaises de la part des jeunes. Cette absence vient du fait qu'ils aient une autre langue comme langue de première acquisition. Selon Idiata, les langues vernaculaires, qui sont avant tout les langues ethniques, ont naturellement été reléguées au second plan, au profit du français, langue de l'unité nationale. C'est-à-dire que pour ces populations, le seul objectif à atteindre impérativement est celui d'un apprentissage correct de la langue officielle parce qu'il est déterminant dans le parcours scolaire. Selon Boucher (2000) les langues du pays servent à raconter des histoires le soir. C'est une façon de dire que ces histoires ne sont pas écrites dans des livres mais qu'elles sont dans la mémoire des hommes. Dans la capitale du Gabon, 27,11% (selon Boucher) prétendent parler leur langue maternelle mais seulement 3,88% peuvent l'écrire. Les langues gabonaises sont pour eux, celles qui se pratiquent essentiellement par des proverbes. Elles sont utilisées pour illustrer ou commenter presque tous les aspects de la vie individuelle ou communautaire, dans un milieu traditionnel et surtout dans le village. Cette problématique est soulevée par Mbadinga Mbadinga (2014) sur la distinction entre langue, dialecte et parler. En effet, selon lui le terme de « parler » serait plus approprié que celui de « langue » s'agissant des ethnies du Gabon. Mais il est vrai qu'en partant de la définition faite par Idiata (2003) sur la langue vernaculaire, elle serait, pour lui, un système spécifique employé dans une région et une communauté. Ces langues de tradition orale qui permettent la communication à l'intérieur de chaque communauté peuvent être qualifiées de « parler ». Mais en ce qui nous concerne, nous parlerons de langues vernaculaires (qui permettent une communication intracommunautaire) par opposition à la langue véhiculaire (qui permet une communication inter communautaire).

1.2.2.3. Langues de scolarisation

Nous avons vu que les langues du Gabon sont pour les Gabonais leur langue maternelle avec un statut de langues nationales et une fonction de langue de socialisation et de langue vernaculaire. Mais ces langues rentrent-elles dans le processus de scolarisation des jeunes gabonais ? La langue de scolarisation se réfère à la langue d'enseignement qui est différente de la langue enseignée. La langue enseignée est « une matière d'enseignement au même titre que les maths ou géographie etc. ». Et la langue d'enseignement, « medium d'un autre enseignement » (Cuq, 1991 : 131), est celle qui sert à enseigner d'autres matières d'enseignement comme les langues étrangères en général et l'espagnol en particulier.

Au Gabon, comme dans certains pays africains, « le principe d'un enseignement en langues vernaculaires est partout admis » (Manessy, 1984 : 42). Le but est de promouvoir par l'emploi des langues, un enseignement de masse, même s'il n'est pas certain que les masses soient prêtes à recevoir ce type d'enseignement compte tenu de la variété linguistique qui est celle du Gabon. Mais, désireux de changer un système éducatif de racine coloniale, un système dans lequel « la politique de l'état français préconisait l'interdiction formelle de parler les langues locales dans les écoles ou dans les institutions de l'état ou reconnues par l'état » (Dabène, 1994 : 5), lesdits pays décidèrent d'établir des projets qui permettraient d'étudier les langues nationales et de les introduire dans leur système éducatif. Cependant, en Afrique noire francophone, les études en étaient encore au stade préliminaire c'est-à-dire au niveau de la « description des langues, réunions d'experts, généralement organisées par l'UNESCO ; ou enquêtes linguistiques » (Manessy, 1984 : 42). Ces programmes ne sont jusqu'alors pas faciles à réaliser parce que les langues nationales du Gabon, par exemple, sont toujours en situation de promotion²¹, une situation qui est loin d'avoir de solutions. De plus elles n'ont jusqu'à présent pas de véritable processus de normalisation (études scientifiques²² peu avancées : dictionnaires, livres de grammaires, livres de conjugaison, livres d'orthographe etc.). Certains ont à peine une grammaire et/ou un dictionnaire et les autres absolument rien. L'Église

²¹ La situation multilingue du pays ne permet pas de choisir une langue qui pourrait avoir le statut de langue officielle. Un désaccord qui est loin de trouver une solution.

²² Certaines études tentent de voir le jour, mais il n'y a pas de quoi permettre aux langues locales d'avoir un statut quelconque officiel. Nous avons quelques exemples dans le site : <http://www.labogabon.net/> dédié à la publication des informations sur l'Enseignement et la recherche au Gabon.

catholique avait déjà eu cette idée d'enseigner les langues ethniques depuis son installation en 1884. Mais l'idée fut freinée par le problème de la communication : les élèves ne comprenaient pas le français et les missionnaires ne maîtrisaient pas les langues locales. Ils renoncèrent donc à l'enseignement du français en pensant que seule la langue locale était favorable pour l'enseignement de l'évangile. Le problème était qu'étudier les langues locales nécessitait beaucoup de temps et beaucoup de recherches, de plus ils ne pouvaient pas toutes les étudier au même moment (ce qui explique que dans la classification de Raponda Walker²³ il y a des groupes ethniques dont la composition n'est pas connue). Face à la pression de la métropole, les prêtres durent abandonner officiellement l'enseignement des langues autochtones. Cette décision n'a pas été définitive, car ils continuèrent à les enseigner et à les apprendre malgré tout. Grâce à sa forte autonomie de gestion et de patrimoine pédagogique et didactique, l'Église catholique a pu commencer en 1997 l'enseignement des langues locales dans l'institution Immaculée de Conception, dans le collège Sainte Marie, et dans le collège Quaben. Leur œuvre continue d'exister dans les différents établissements de l'église catholique.

L'État gabonais (qui affirme, comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, dans l'article 2 de la constitution de 1991, protéger et promouvoir les langues locales) a décidé, dans le but de favoriser l'enseignement des langues locales, d'adopter une politique vis à vis de ces langues afin de les promouvoir. Ainsi, « le Ministère de l'Éducation Nationale a confié à l'Institut Pédagogique National la tâche d'étudier les possibilités d'introduire les langues maternelles au niveau préscolaire, intégré au système scolaire en 1982 » (Confemen, 1986 : 174). Mais, comment parler d'introduction de langue dans un système scolaire sans une véritable politique linguistique qui permettrait aux langues ethniques de sortir du stade de « protection » et de « promotion » qui, à ce jour, reste encore du domaine des intentions (Idiata, 2009²⁴). En 1998 le ministère de l'éducation nationale a ouvert à l'IPN un département de langues locales avec l'objectif de développer le programme d'insertion des langues dans le système éducatif. À partir de 1999, cet enseignement des langues locales s'est étendu officiellement jusqu'à l'enseignement public dans deux établissements principaux : le lycée national Léon Mba

²³ Raponda Walker (1871-1968) fut un prêtre et un écrivain gabonais qui rassembla de nombreuses informations sur la culture et la vie des peuples du Gabon.

²⁴ Dans son ouvrage Idiata (2009) rend responsables les politiques qui semblent ne pas trop s'investir dans les recherches, se contentant du statut du français dans l'unité nationale.

et le lycée d'application Nelson Mandela. Il a ouvert aussi, dans l'enseignement national supérieur de Libreville, une filière de CAPES (certificat d'aptitude professionnel pour l'enseignement secondaire) spécialisée dans les langues locales. Les titulaires de ce diplôme étaient automatiquement affectés au Ministère de l'Éducation Nationale comme experts en langue locale. Malheureusement cette initiative n'a pas eu beaucoup de succès en raison des difficultés qu'ils rencontrèrent telles que le problème financier (la rémunération des professeurs), la réorientation des professeurs vers d'autres disciplines, une absence de cadre juridique (pour les « volontaires » qui enseignaient les langues locales) puis la fermeture de la filière « langues nationales » à l'ENS et une réelle mauvaise volonté des autorités. Aujourd'hui ces langues gabonaises que le discours officiel nomme par langues nationales, et que la politique coloniale n'a jamais permis son enseignement parce qu'elles étaient considérées « comme un obstacle à la connaissance du français », redeviennent des matières en classe. Actuellement les langues locales sont enseignées dans cinq établissements de la capitale, Libreville. En Afrique, « Les langues maternelles des élèves ne font pas l'objet d'apprentissage ou bien, confondues à l'école avec les langues nationales, sont enseignées comme matières et non comme véhicules des autres apprentissages » (Spaëth, 2005 : 195).

Nous pouvons donc dire que les langues nationales du Gabon sont pour les gabonais leurs langues vernaculaires qui sont enseignées comme matière mais ne peuvent pas servir de langue de référence/langue source dans l'enseignement en générale et dans l'enseignement de l'espagnol langue étrangère en particulier. La seule qui détient ce rôle est la langue française, véhicule de toutes les langues présentes au Gabon y compris l'espagnol.

1.3. Le français dans la société et dans le système éducatif gabonais

Après avoir déterminé le statut et le rôle des langues locales tant dans la société que dans le milieu éducatif, nous allons en faire de même concernant la langue française qui, comme nous le savons, a été un outil primordial durant le processus de la colonisation et après les indépendances.

1.3.1. Son statut

Contrairement aux langues locales qui ont un statut de langue maternelle/de première acquisition et de langues nationales, le français va avoir différents statuts aussi bien dans la société (la famille, l'environnement, l'administration etc.) que dans le milieu éducatif (matière et langue d'enseignement, langue de référence dans les classes de langue).

1.3.1.1. Langue officielle

Définir le statut d'une langue, comme nous l'avons vu, renvoie à une notion juridique et à un point de vue politique. « Une langue a un statut dans un pays lorsqu'elle est officiellement reconnue dans les institutions. Sa reconnaissance constitutionnelle lui octroie un statut de langue officielle²⁵ ». Selon Manessy (1984), le français se retrouve dans divers types de situations sociolinguistiques en Afrique :

-celle où il se trouve en relation de complémentarité, selon le schéma classique de la diglossie, avec une langue africaine dominante.

-celle où les domaines des langues locales et du français s'interpénètrent.

Nous avons dit antérieurement que durant la colonisation, la langue française a réussi à occuper une place considérable dans la vie quotidienne des Gabonais. Selon Boucher, son implantation qui fut une entreprise délibérée du colonisateur, fit d'elle l'unique langue de l'administration coloniale avec comme objectif de devenir l'unique langue de l'unité nationale et d'assurer la promotion de la culture française. Mais son adoption fut un choix du nouveau pouvoir gabonais (cf. Boucher, 2000 : 28).

Après les indépendances, s'est présenté le problème de supprimer ou non le français. Cette suppression sera chose impossible car la langue française représentait déjà pour le Gabon, en période coloniale, un facteur d'unité nationale et de centralisation politique face aux nombreuses langues ethniques, et le désir du développement politique et économique du pays. La supprimer était pour ce pays être retarder politique et économiquement, et le choix d'une autre langue (commencer de suite des études

²⁵ « La langue utilisée par les institutions d'un État, aussi bien dans les usages intérieurs que dans ses relations avec les autres pays » (Dabène, 1994 : 41).

scientifiques, choisir une langue sans provoquer des guerres etc. c'étaient des choses impensables) n'aurait pas permis au pays de se développer rapidement.

Le Gabon n'a pas été le seul pays africain à se retrouver dans une situation de choix politique. C'est pour cette raison que, durant la conférence d'Addis Abeba des Ministres de l'Éducation, les 17 États d'Afrique Subsaharienne prirent la décision d'adopter la langue française comme langue officielle (cf. Boucher, 2000 : 31). Selon eux, cette décision faciliterait le progrès de ces pays africains. L'idée de choisir la langue française comme langue officielle se présentait à cette époque comme une évidence absolue.

Selon la constitution gabonaise, le français est la langue officielle, celle qui sert à représenter le pays et sa culture à l'étranger. Le choix de cette langue est de « ne pas favoriser une partie de la population au détriment d'une autre en accordant la prééminence à une langue autochtone ». Comme le dit Dabène

« Le Gabon a conservé comme langue officielle la langue de l'ex-colonisateur (français), dans la mesure où elle permettait d'éviter un choix délicat entre des langues endogènes d'égale importance ou de lutter contre un éparpillement linguistique jugé peu souhaitable s'agissant des pays engagés dans la construction de leur identité nationale » (1994 : 42).

Cet argument d'ordre linguistique ne suffit pas car le choix de cette langue est aussi d'ordre politique. Dans la mesure où cette langue qui est « *juridiquement* » dominante est « socialement » minoritaire (Cuq, 1991 : 103).

Au Gabon, nous notons qu'à partir du seul dispositif de la constitution se définit la situation officielle des langues du Gabon. Le français a un statut officiel parce qu'il est utilisé au niveau administratif, dans le système scolaire, dans l'univers médiatique (édition, presse, la radio, la télévision, le ciné etc.) y compris par les pratiques religieuses ou par la création artistique. À cause de ce statut, les institutions de l'état gabonais s'en servent aussi bien dans un usage interne que dans les relations extérieures avec les pays étrangers. Dans son rôle de langue officielle, il a aussi celui de langue seconde compte tenu de la présence des langues ethniques du Gabon.

1.3.1.2. Langue seconde

L'expression « langue seconde » est un emploi défini comme arbitraire selon Cuq. Cet emploi est, selon lui, une manière de qualifier une situation dans laquelle le français n'est ni langue maternelle, ni langue étrangère à cause de la place et des objectifs qu'on lui assigne. (1992 : 10). Mais pour Dabène, la notion de « langue seconde » se réfère à une langue étrangère qui est dotée d'un statut privilégié, suite à des circonstances historiques particulières et à cause de la situation sociolinguistique qui en est corollaire. Pendant la période coloniale, le français était considéré comme une langue étrangère (selon la formulation actuelle) car elle est arrivée au Gabon avec les explorateurs français. En effet, compte tenu de la présence des langues ethniques qui jouaient déjà un rôle de langue maternelle, le français s'est vu octroyer un statut de langue seconde dans le processus d'acquisition des langues des enfants gabonais.

L'expression langue seconde fait donc référence à un ordre d'acquisition. Elle « est plus fréquemment usitée que celle de langue première, notamment dans l'expression français, langue seconde » (Vigner, 2003 : 157). Selon Cuq, parler de français langue seconde (FLS) peut être interprété de deux manières : Le français comme discipline linguistique et le français comme objet d'enseignement. Cependant il affirme qu'un pays a le français comme langue seconde si :

Sur le plan politique le pays concerné est un « ex-champ colonial » de la France.

Sur le plan sociolinguistique, il a le statut ou il est en situation de langue officielle tout seul (exemple du Gabon) ou avec d'autres langues (Exemple Cameroun).

Sur le plan didactique, le français est langue des apprentissages scolaires pour tous.

D'autre part, Le FLS peut avoir un statut de seconde position après une langue officielle. C'est le cas de la plupart des pays du Maghreb. Mais au Gabon, le français est à la fois langue seconde et langue officielle. Concernant son mode d'acquisition, elle est acquise en seconde position après la langue maternelle et elle se situe entre les langues maternelles et les langues étrangères (1992 : 18).

Tous ces critères qui déterminent le FLS concernent les territoires français comme les Dom Tom, les pays relevant de « l'aire francophone » qui lui assignent un statut particulier, ainsi que des pays dits de l'étranger traditionnel comme l'Espagne, l'Autriche etc.

1.3.1.3. Langue maternelle/langue première

Au Gabon, les enfants naissent et grandissent dans un milieu naturellement plurilingue, un plurilinguisme qui tend à disparaître avec les nouvelles générations²⁶, car il existe une discordance entre le milieu social contrasté et le milieu scolaire dans lequel domine le monolinguisme français (cf. Spaëth, 2005 : 185). Antérieurement nous avons vu au chapitre 1.2.1.1 que les langues locales représentaient pour les jeunes leurs langues premières excepté pour une partie de la population majoritairement urbaine qui estime avoir le français comme langue première (dans nos données d'observation 21.37% des élèves interrogés estiment avoir le français comme langue première). Mais de façon générale, la pratique du français comme langue officielle et langue seconde est faite à l'école (on parle du français académique). Mais l'existence du français populaire différent du français dit académique a favorisé la pratique de ladite langue dans la rue et dans les différents foyers. Le mariage mixte et le phénomène de l'exode rurale (67.93% des élèves que nous avons interrogés sont nés à Libreville dans la province de l'Estuaire, contre 32.06% qui proviennent des villes des autres provinces y compris du milieu rural) ont favorisé cette pratique de la langue française dans le milieu urbain au détriment des langues ethniques du Gabon notamment sur le plan socioprofessionnel. « En conséquence, on constate que la plupart des enfants des zones urbaines parlent le français » (Spaëth, op.cit. : 190) avant d'aller à l'école. C'est à ce titre que l'on peut parler du français comme langue maternelle pour certains jeunes Gabonais.

1.3.2. Son rôle

Comme pour les langues locales, il est question ici de définir le rôle de la langue française aussi bien dans la société que dans le système éducatif gabonais.

1.3.2.1. Langue de socialisation

Le français apparaît au Gabon, comme une langue de première nécessité et le fait de parler en langue française est « un des indicateurs de l'hégémonie française » (Boucher, 2000 : 137-138) car le français est qualifié de « langue de la culture et de l'accès à la

²⁶ Nous ne développerons pas cette notion de plurilinguisme et multilinguisme qui est suffisamment étayée dans les travaux de Calvet & Moussirou Mouyama (2000), esquissé par Mbadinga Mbadinga (2014).

culture » à cause de la place qu'elle occupe dans les milieux de communication. C'est la langue de l'écriture et de l'administration : formulaires, correspondance, services privés et publics. Le français est perçu comme un moyen de promotion sociale, l'enfant doit maîtriser cette langue même si les parents, ont un niveau très faible car ils n'ont jamais été scolarisés ou très peu (ils ont appris à parler le français dans la rue pour leur survie). Pour les parents, l'accès à cette langue est une voie d'entrer dans les études supérieures, donc à une situation sociale élevée. Le français se présente ainsi comme une langue de « prestige » avec un enseignement qui se fait à tous les niveaux et comme une langue « intellectuelle » avec une caractéristique principale qui est la culture. Une culture qui se vit en français, dans une langue non maternelle qui participe de plein droit à la construction du citoyen et qui constitue un pôle cognitif indispensable puisqu'elle est à la fois au centre des apprentissages et qu'elle sert de véhicule à l'ensemble des disciplines (Spaëth, 2005 : 187).

Dans le processus de socialisation que nous avons déjà évoqué, il existe deux types de socialisation au Gabon : la première phase est faite en langues ethniques et la seconde en langue française qui est leur langue seconde. Cette seconde phase correspond au monde du travail, de l'école, de la rue, du voyage et autres. C'est-à-dire que cette langue dont fait allusion Verdelhan (2002) est qualifiée de langue privilégiée, langue du travail, langue d'accès à la connaissance scientifique et technique, langue de communication et internationale, langue des échanges avec la civilisation étrangère et donc la langue de seconde acquisition des Gabonais. Mais si l'on prend en compte l'usage du français par la population de Libreville, on peut noter qu'en plus d'être une langue seconde, cette langue tend à être la langue maternelle d'une majorité des habitants de cette capitale. C'est-à-dire qu'il y a quelques habitants qui l'utilisent non seulement comme langue de « seconde socialisation » mais comme langue de « première socialisation ». Ceci s'explique par le fait que certains parents gabonais de ce milieu urbain choisissent de parler avec leurs enfants en langue française depuis leur enfance afin que, peut-être, ils s'adaptent plus rapidement et facilement à l'école du monde contemporain. Ces enfants ne doivent normalement pas avoir de difficultés à l'école parce que leur apprentissage continu de se faire en langue française. Un autre constat a été fait par Eyéang (1997) sur une grande partie d'entre eux qui, une fois arrivés à l'âge adulte, finissent parfois par ne plus parler la langue d'origine de leur groupe ethnique (la langue première), de leur milieu familial.

Le recours au français de la part des habitants ne se justifie pas qu'à la nécessité de trouver une langue commune entre les locuteurs d'origines ethniques différentes mais par celle de trouver une position sociale. Connaître la langue française, que ce soit comme langue familiale ou de la rue, c'est se différencier des autres (c'est comme changer sa classe sociale), c'est sortir de l'analphabétisme fréquent dans ces pays africains.

1.3.2.2. Langue véhiculaire

Nous avons vu que la langue française a divers rôles et statuts dans la société africaine francophone et en particulier dans la société gabonaise. Avec un statut de langue officielle, l'un de ses principaux rôles est non seulement d'être une langue de socialisation pour certains et une langue de scolarisation pour tous, mais aussi d'avoir un rôle de langue véhiculaire.

Mais pourquoi véhiculaire ? Une langue est dite véhiculaire lorsqu'elle représente, dans une situation de pluralité, de plurilinguisme « une tendance vers une certaine forme d'unicité » (Calvet, 1981 : 7). Après les indépendances, le Gabon s'est retrouvé dans un besoin urgent d'avoir une langue commune à tous, compte tenu de la diversité linguistique (environ une cinquantaine de langues ethniques²⁷) de laquelle aucune des langues ethniques ne pouvait être choisie comme langue dominante et servir de langue officielle et d'intercompréhension. Afin d'éviter des conflits ethniques et faire face à un problème de communication imminent entre les gabonais, le choix a été celui de la langue française qui depuis la période coloniale avait inconditionnellement acquis ce statut et avait déjà pris certaines racines dans la société Gabonaise. Elle servira de langue d'intercommunication ethnique et donc de langue véhiculaire.

En somme, le choix de la langue française n'est pas uniquement celui d'une langue comme un simple « instrument de communication » (dans le domaine social et familial) mais aussi comme une « réponse à une situation » linguistique difficile à résoudre. Une réponse, du point de vue linguistique, à un problème face auquel le Gabon devait y remédier rapidement. Une réponse qui a donné à la langue française une fonction véhiculaire (et donc sociale) et qui est « l'expression d'un besoin » (op.cit. : 97) encore

²⁷ Cf. Idiata, 2008 : 24-26

d'actualité. D'une certaine manière elle n'a pas permis le développement des langues locales au-delà de leur statut de langues nationales.

1.3.2.3. La langue de scolarisation

De nos jours la présence de la langue française en Afrique ne se dissocie pas de son assise institutionnelle (l'école) car c'est par elle que le français a réussi à se faire une place aussi importante et à avoir différents statuts et rôles sur les territoires africains. Avant de parler du français comme langue de scolarisation, nous allons avec Verdelhan-Bourgade, définir ce qu'est une langue de scolarisation : C'est une langue dont l'apprentissage vient après la langue maternelle ; celle qui permet à un enfant de découvrir le langage et le milieu de l'apprentissage.

En Afrique, le français est avant tout une langue de l'école, cela signifie que c'est une langue « apprise et utilisée en situation scolaire » (Vigner, 2002 : 27). Son apprentissage permet d'enseigner d'autres matières (le français étant aussi une matière d'enseignement) comme les mathématiques, la physique, la biologie, les langues étrangères, etc. Dans certains pays africains elle peut être « présente dans l'environnement économique et social des élèves » (Cuq, 1992 : 40). Mais au Gabon, la scolarisation des élèves est totalement faite en langue française et dans le milieu rural elle est faite dans cette langue qui n'est pas leur langue maternelle et qui devient donc leur langue seconde bien que le français soit la langue officielle du pays²⁸.

Depuis l'époque coloniale, l'enseignement a toujours été fait exclusivement en français. De cette façon, le français a réussi à établir sa domination grâce à l'enseignement scolaire. Au fil du temps, plusieurs changements ont permis de reformer le système éducatif gabonais. L'enseignement primaire, par exemple, a commencé à être obligatoire en 1949 (selon les principes de la conférence de Brazzaville de 1944). Un enseignement

²⁸ Notons aussi que selon Idiata (2009), si aucune langue vernaculaire n'a le statut de langue véhiculaire à l'échelle nationale, certaines d'entre elles assument cette fonction au niveau régional (canton, district, département et province comme pour le fang (dans la région du Woleu-Ntem, l'omyéné (dans la région de Port-Gentil/Lambaréné) et lembama (dans la région du Haut-Ogooué). Mais l'urbanisation à outrance des populations Gabonaises a entraîné une concentration de près de 80% des Gabonais qui vivent dans les villes. Cela signifie que près de 80% de la population se retrouve en situation de menace de disparition de leurs langues d'origines laissant place à la langue française en position forte. Mais il faut souligner que ce déséquilibre et changement de situation du français tant à se généraliser sur l'ensemble du territoire gabonais, l'enseignement/apprentissage est prioritaire en langue française.

qui se pratiquait avec « un français oral » et avec des moniteurs à peine formés. Le peu de connaissance acquise par les élèves se perdait toujours une fois la scolarisation achevée. En effet, les élèves reprenaient leur mode de vie antérieur, communiquaient à nouveau en langue ethnique. Cette formule montrait les limites de l'enseignement exclusif en français oral. Un enseignement qui ne continuait pas en dehors du contexte scolaire à cause de la présence des langues maternelles.

Actuellement le principe sur les châtiments n'existe plus bien que les langues continuent d'être celles du milieu familial. Le français est encore la langue de tous les enseignements et la base de la structure de l'enseignement du système éducatif gabonais à tous niveaux (depuis l'école maternelle jusqu'à l'université).

Dans le milieu urbain et surtout dans la capitale du pays, cette langue de scolarisation n'est pas étrangère parce que les enfants la connaissent depuis la maison et comme nous l'avons vu c'est la langue maternelle de certains d'entre eux. Ils vivent dans un milieu où la communication se fait principalement en français malgré l'existence des langues gabonaises et étrangères. Leur contact avec cette langue est permanent (à l'école, dans la rue, à la maison etc.) et facilite leur enseignement/apprentissage et sa pratique. En revanche, dans les zones rurales il n'en n'est pas de même parce que les enfants ne découvrent cette langue de que dans le milieu scolaire.

Dans le milieu rural, la pratique du français est réduite. Les élèves perdent pratiquement le contact avec cette langue une fois sortis de l'école car la seule langue qui sert pour communiquer dans le milieu social est la langue ethnique. Bien que cette dernière soit menacée de disparition laissant place à la langue française. Le français est presque inexistant. Cela signifie que le milieu scolaire est le seul endroit où les enfants se servent de la langue française. Cette situation est un peu complexe pour l'enseignement/apprentissage du français et surtout pour les autres langues comme l'espagnol. La difficulté, c'est que les maîtres et les professeurs n'ont pas de garantie pour une acquisition parfaite de leur enseignement. En effet, lorsque les élèves quittent l'établissement, ils reprennent leur pratique des langues ethniques. L'unique façon de le savoir, c'est de procéder à des évaluations. Même si les langues gabonaises occupent une place importante dans les interactions sociales, la bourgeoisie urbaine s'approprie tout de même le français comme moyen de communication familiale.

Au Gabon, la langue française est une langue de scolarisation mais elle a malgré tout, une place de plus en plus importante et elle joue un triple rôle défini comme suit :

« Elle est d'abord matière d'enseignement : sa place est réservée dans les instructions officielles, les programmes et la matière est inscrite à l'emploi du temps. Elle devra faire l'objet, comme les autres matières, d'un apprentissage spécifique, inscrit dans le temps, cadrée par des textes, utilisant des supports particuliers. Mais à la différence d'autres matières, (elle) a pour rôle de permettre à l'élève de mener des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 30).

En outre, elle participe au développement psychologique et cognitif de l'enfant, et aux capacités informatives de l'adulte (médias, documentation professionnelle et administrative...) (cf. Cuq, 1991).

1.4. Les langues étrangères, la société et le système éducatif gabonais

Les langues étrangères se réfèrent aux langues issues de l'immigration et seraient donc différentes des langues locales et du français. Au Gabon, ces langues détiennent un statut et des rôles qui semblent différents de ceux que nous avons évoqué.

1.4.1. Leur statut

Nous aborderons cette partie avec les langues dites étrangères que l'on retrouve au Gabon en définissant, au préalable, ce qu'est une langue étrangère. Selon Dabène, « Une langue n'est pas intrinsèquement étrangère, elle l'est par rapport à un ou plusieurs sujets placés en situation d'acquisition ou d'apprentissage » (1994 : 28). Mais elle rajoute aussi qu'une langue étrangère, « c'est la langue maternelle d'un groupe humain dont l'enseignement peut être dispensé par des institutions d'un autre groupe dont elle n'est pas la langue propre » (id : 29). Autrement dit : au départ, une langue n'a pas un statut de langue étrangère mais l'acquiert selon sa situation sociolinguistique, politique, économique, d'apprentissage, etc. Elle est donc étrangère par rapport à une autre du fait qu'elle appartienne à un groupe social différent. C'est ainsi que Vigner affirme que « les

langues étrangères sont [...] les langues parlées par les autres nations » (2003 : 156). Cette différence fait donc leur particularité.

Au Gabon, à côté du plurilinguisme endogène constitué des langues vernaculaires des autochtones, coexiste un plurilinguisme exogène constitué de différentes communautés linguistiques d'immigrations ou de migrations de différents pays appelés « gabonais d'adoption » (Ompoussa, 2008 : 75). Les langues qui forment le plurilinguisme exogène sont celles d'origine africaine (wolof, lingala, l'arabe, le bambara etc.), les langues d'origine européenne (anglais, espagnol, italien, allemand, portugais etc.) et les langues d'origine asiatique (japonais, chinois, mandarin etc.).

Certaines d'entre elles sont appelées langues étrangères parce qu'elles sont intégrées dans le système éducatif (Ompoussa, 2008 : 81) et parce qu'elles représentent pour les Gabonais « un savoir encore ignoré, qui constitue par conséquent un objet potentiel d'apprentissage et qui, comme tel, peut être érigé en discipline scolaire » (Dabène, 1994 : 29). Il s'agit principalement des langues européennes et asiatiques.

Les langues de ceux qui vivent dans les pays africains, excepté l'arabe (qui s'étudie dans les écoles), ne jouent pas un rôle particulier pour la population gabonaise et semblent ne pas exister. Mais ces langues des immigrants africains ont un rôle important parce qu'elles représentent leurs langues maternelles, leurs langues de première acquisition et de première socialisation (leur langue d'origine). Ce sont les langues qu'ils n'utilisent que dans leur milieu familial car on ne les enseigne pas dans les écoles gabonaises. La langue qui sert à communiquer facilement avec les Gabonais et avec d'autres étrangers qui vivent au Gabon est le français. Les langues des immigrants africains, bien qu'elles ne soient pas gabonaises, ne peuvent pas avoir le statut de langue étrangère parce qu'on appelle langue étrangère une langue qui est en situation d'acquisition et d'apprentissage par rapport à un ou plusieurs sujets (cf. Dabène, 1994 : 29). Cela signifie que ces langues ne peuvent être appelées langues étrangères car elles ne sont pas introduites dans le système éducatif comme langue d'étude. Elles sont alors définies comme celles qui se réfèrent à des situations scolaires au sein desquelles le niveau des apprenants est généralement peu avancé (Castellotti, 2001 : 27).

Dans le milieu scolaire gabonais, la langue française est celle de la majorité des apprenants et celle dans laquelle s'effectue par conséquent l'ensemble de la scolarisation. Elle figure en tant que matière dans les documents officiels et langue d'enseignement.

Dans nos observations nous avons constaté que le français servait à expliquer, préciser ou faire des anecdotes dans les classes de quatrième et de terminale.

Les autres langues sont alors catégorisées de « langues étrangères » ou « langues vivantes » ou les deux à la fois, et « fréquemment affectées d'un numéro d'ordre : [...] selon que l'apprentissage coïncide avec le début de la scolarisation secondaire ou commence plus tard » (Dabène, 1994 : 106). On a les langues vivantes étrangères 1 pour l'anglais, 2 pour l'espagnol etc. Mais le terme de langue vivante ou langue étrangère ne s'applique qu'aux langues officielles de pays étrangers comme l'anglais, l'espagnol, l'italien, etc.

1.4.2. Leur rôle

Une fois le statut des langues dites étrangères est établi, nous abordons la question de la place qu'elles occupent dans le système éducatif gabonais sans omettre leurs représentations. L'apprentissage des langues étrangères commence soit par la classe de sixième pour l'anglais qui est obligatoire pour tous²⁹, soit à partir de la classe de quatrième pour l'espagnol, l'allemand, l'italien, l'arabe etc.³⁰ qui s'ajoutent comme seconde langue vivante étrangère dans leur cursus d'apprentissage. À partir de la classe de seconde s'ajoutent l'allemand, l'italien, le portugais etc. pour les élèves qui choisissent une troisième langue vivante étrangère obligatoire. Un choix qui n'est valable que pour les classes des séries littéraires (A1, A2).

Selon une analyse faite par Eyéang, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères au Gabon permet à l'élève d'appréhender facilement d'autres mondes et d'autres cultures (cf. Eyéang, 1992 : 18). Dans une aire qui met en avant les échanges nationaux et internationaux, l'apprentissage des langues étrangères se doit d'être diversifié par l'anglais (reconnue comme langue internationale), l'espagnol (dont le nombre d'hispanophones ne cesse de croître), l'allemand (dont la puissance économique est incontestable) etc. Ainsi, le choix d'enseigner les langues étrangères au Gabon se

²⁹ Dans les établissements primaires privés sous contrat ou non, l'initiation à la langue anglaise commence depuis l'école primaire. Ce projet a été proposé par le gouvernement dans les établissements publics mais sa mise en place est loin d'être effective car il faut au préalable soit recruter des enseignants qualifiés soit proposer des formations aux enseignants en exercice de leur fonction.

³⁰ Les élèves ont la possibilité de choisir une deuxième langue en plus de l'anglais qui continue d'être obligatoire.

justifie par le développement du monde contemporain. Selon Byram, « l'enseignement des langues doit avoir pour objectif principal de développer la capacité des apprenants à communiquer avec des personnes parlant une langue autre que la leur » (2000 : 11). En effet, un sujet qui apprend une langue étrangère est celui qui est capable de prendre dans les ressources de son répertoire les expressions adéquates, pour communiquer, pour s'identifier et comprendre les autres. C'est une porte ouverte au monde extérieur.

Mais, au Gabon où il existe déjà une multitude de langues, la pratique d'une langue étrangère peut-elle être problématique ou disons conflictuelle vis à vis des langues locales ? À l'école, l'apprentissage des langues vivantes étrangères est obligatoire, selon les recommandations des instructions scolaires. Mais, en dehors du milieu scolaire l'usage de ces langues est un engagement et une motivation individuelle. La pratique de la langue dépend des représentations que l'on a et du nombre de ses locuteurs. Généralement, ceux qui parlent ces langues enseignées au Gabon sont, selon Eyéang, les européens et les africains d'origines anglo-saxons, lusophones et hispanophones. Certains les voient comme une richesse culturelle (anglais, français), comme un prestige (français, anglais, italien, allemand) d'autres moins importantes car elles reflètent l'image des catégories défavorisées de leurs locuteurs (espagnol, portugais³¹). La langue anglaise par exemple est vue comme une langue dont les connaissances sont jugées nécessaires et même indispensables parce qu'on estime qu'elle est partout utilisable et qu'elle est un vrai passeport social. Cette langue tend à gagner du terrain au Gabon comme langue du travail. La langue espagnole est vue, selon certains élèves, comme une langue facile d'apprentissage à cause de sa proximité avec le français et pour d'autres comme une langue difficile d'accès. Lors de nos observations en classe de quatrième et de terminale, 58.02% des élèves interrogés estiment que l'espagnol est une langue facile d'apprentissage contre 22.14% pour lesquels, elle serait difficile à apprendre. Le problème c'est que le voisinage entre la Guinée Équatoriale (pays hispanophone) et le Gabon ne se ressent pas dans le système éducatif du Gabon. Il n'y a aucun contact entre les deux pays au niveau éducatif ; le manque de convention est préjudiciable car elle aurait pu faciliter la mise en place de projets communs : séjours linguistiques, par exemple. Le but de ce rapprochement faciliterait l'enseignement de la langue espagnole au Gabon. On

³¹ Le contexte historique révèle que l'arrivée des équato-guinéens n'a pas été très appréciée au Gabon car ces derniers ont dû user de tous les moyens pour pouvoir s'intégrer et survivre (cf. Eyéang, 2001).

note également une absence de contact dans la vie quotidienne. Cette situation existe à cause des idées reçues des gabonais envers les étrangers en général et en particulier ceux qui parlent l'espagnol. Cette distance ne peut donc pas faciliter les échanges pour ceux qui veulent pratiquer la langue espagnole en dehors du cadre scolaire.

Conclusion du chapitre 1

Du statut de langue maternelle à celui de langue officielle en passant par un rappel chronologique sur le contexte éducatif de l'enseignement/apprentissage de la langue espagnole, nous avons abordé dans ce chapitre l'aspect notionnel sur le statut et le rôle des langues en présences au Gabon qualifiées soit de langues maternelles, langues vernaculaires, langues véhiculaires, langues nationales et langue officielle. Cette vision panoramique de la situation des langues au Gabon montre que l'institution scolaire est celle qui depuis l'époque coloniale a assuré la pérennité de la langue française des anciennes colonies jusqu'à ce jour ; ce qui cantonne les langues ethniques à un rôle entièrement social. Dans un souci d'unité nationale, le français a été choisi, après l'indépendance comme langue officielle dans un pays multiethnique et par conséquent plurilingue. L'objectif de ce choix est d'assurer une neutralité nationale au niveau des différents groupes ethniques ; par conséquent les langues ethniques qui demeurent en situation de promotion sans une évolution significative dans le processus d'inventaire³² ne pourront être favorisées. Pour le moment, les différents travaux effectués n'apportent pas avec exactitude le nombre de langues présentes au Gabon ; la découverte de celles-ci continue de se faire en vue d'une standardisation.

L'implantation de la langue française a permis aux langues ethniques de bénéficier du statut de langue vernaculaire, opposé à celui de langue véhiculaire comme le français au Gabon ; ces langues permettant d'avoir une intercommunication entre les différentes ethnies gabonaises. À ce statut de langue vernaculaire, car elles ne sont pratiquées qu'au sein de chaque communauté ethnique, s'ajoute une qualification de langue nationale puisqu'elles ont été reconnues comme emblèmes de la nation gabonaise (une situation

³² Les différents travaux effectués n'apportent pas avec exactitude le nombre des langues ethnique présentes au Gabon. La découverte de celles-ci continue de se faire.

semblable à la majorité des pays de l'Afrique noire francophone). Ce statut de langue nationale s'oppose à celui de la langue officielle dont bénéficie le français.

Concernant le rôle de chacune des langues présentes au Gabon, nous sommes arrivés, après une vision littéraire, à conclure que les langues ethniques sont celles qui font partie de la première phase d'acquisition dans le milieu familial des élèves. Elles sont qualifiées de langues maternelles. Par contre, nous avons observé que le français tend à jouer ce rôle dans les zones urbaines. En outre, dans la phase de seconde acquisition qui concerne le milieu de la rue, du travail, de l'école, de l'administration, des affaires, etc., celle-ci est caractérisée par la pratique de la langue française. Une pratique qui s'étend jusque dans le cadre scolaire comme langue d'enseignement/apprentissage de toutes les matières et comme matière à part entière. C'est ainsi qu'elle est qualifiée de langue de scolarisation un rôle que ne peut jouer les langues ethniques qui ont cédé une grande partie de leurs fonctions au français.

La situation des langues vernaculaires dans un rôle unique de socialisation, entraîne une exclusion de celles-ci à des fonctions de transmission des connaissances et de l'héritage culturel de la communauté, de contribution à la formation d'une identité et d'assurer une base de connaissances culturelles chez l'enfant gabonais.

Concernant les langues dites étrangères (anglais, espagnol, italien, allemand etc.), leur statut permet une ouverture sur l'international. Apprendre une langue étrangère, favorise la découverte du monde, d'autres cultures et d'autres modes de vie. L'enseignement/apprentissage de ces langues nécessite l'établissement de recommandations, d'objectifs et de programmes pouvant faciliter sa mise en place. C'est ce que nous verrons dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 2 : LES RECOMMANDATIONS OFFICIELLES SUR LA CLASSE D'ESPAGNOL LANGUE ETRANGERE AU GABON

Nous avons essayé de comprendre le fonctionnement du système éducatif gabonais quant à l'introduction des langues présentes sur le territoire gabonais et leur usage. Comme nous l'avons annoncé au chapitre précédent, dans ce chapitre nous procéderons à un recueil de données, de différents auteurs tels que Eyéang (1997) qui dans ses travaux de thèse a établi un véritable registre de données sur le système éducatif gabonais et les langues étrangères, en l'occurrence l'espagnol. Le système éducatif gabonais semble être encore un héritage ou une « copie conforme » du système éducatif de l'ancien colonisateur (la France), en dépit de divers changements orchestrés et de nouvelles réformes. Dans ce chapitre nous exposerons sur les recommandations officielles vis-à-vis des langues enseignées au Gabon et plus précisément de la langue espagnole : objet de notre étude.

Nous commencerons par définir les objectifs qui ont été fixés dans le but de favoriser l'enseignement/apprentissage de la langue espagnole au Ganbon, avant d'observer les différentes instructions préconisées par les autorités en place.

2.1. Les objectifs d'une classe de langue

Pourquoi parler des objectifs dans l'enseignement/apprentissage des langues ? C'est pour nous, une façon de définir nos attentes dans l'enseignement des langues étrangères au Gabon. C'est une manière de donner un aperçu du cadre didactique dans lequel est enseignée la langue espagnole : objet de notre travail. Ainsi, parler desdits objectifs de façon générale, revient à s'intéresser à trois aspects importants :

Première partie : Contexte éducatif et cadre théorique de la recherche
Chapitre 2 : Les recommandations officielles sur la classe d'espagnol
langue étrangère au Gabon

-le domaine social, dans ce cas on parle des décisions prises par le pouvoir politique vis-à-vis de la société ;

-le domaine institutionnel, dans ce cas on parle des décisions qui relèvent des autorités pédagogiques ;

-le domaine de l'enseignement, dans ce dernier cas on parle des décisions qui sont confiées aux enseignants (Poctzar, 1987) et qui visent les besoins des apprenants.

Dans le cadre de cette recherche, il sera question des objectifs du point de vue institutionnel et d'enseignement de la langue espagnole au Gabon. De ce fait, nous analyserons les instructions des institutions vis-à-vis de la politique éducative gabonaise, les objectifs généraux sur le plan pédagogique et les objectifs spécifiques de la classe de langue au Gabon.

2.1.1. Les institutions

Par les institutions, nous évoquons ici les objectifs et donc les différentes décisions prises par le pouvoir politique vis-à-vis de la société. Mais aussi et surtout, les décisions qui visent à exprimer de façon générale les réalités sociales et les besoins des élèves.

Dans l'ordre hiérarchique établi par les institutions du système éducatif gabonais, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ainsi que celui de toutes les autres disciplines, dépend d'une même structure institutionnelle. Depuis la période coloniale, cette structure est gérée par le Ministère de l'Éducation National dans lequel se trouvent :

-la Direction Générale des enseignements et de pédagogie (SRAES),

-l'Inspection Générale,

-l'Institut Pédagogique Nationale (IPN)

-et le Département d'Espagnol.

Toutes les instructions mises en place par le pouvoir politique, permettent aux professeurs d'espagnol d'être en étroite relation avec le département d'espagnol qui leur fournit lesdites instructions. Parmi ces instructions, il y a essentiellement les informations sur les programmes d'enseignement et les recommandations concernant les manuels

Première partie : Contexte éducatif et cadre théorique de la recherche
Chapitre 2 : Les recommandations officielles sur la classe d'espagnol
langue étrangère au Gabon

qu'ils doivent utiliser. Il indique, au moyen du bulletin de liaison (*El Maestro*³³), les objectifs à atteindre dans une classe de langue espagnole, fixés par les institutions. C'est-à-dire que l'organisation du système éducatif gabonais permet d'avoir un suivi ; de s'assurer de la mise en pratique de ces instructions et des décisions prises par le pouvoir politique.

Cette politique qui s'adapte à tous les enseignements des langues, ne renvoie pas nécessairement à une image de la réalité des classes sociales dominantes et elle ne s'explique que par la reproduction et le maintien d'un système éducatif d'origine coloniale. Si l'on se base sur les représentations des gabonais et des élèves³⁴ en particulier, les objectifs fixés par les institutions qui donnent sur une ouverture vers l'extérieure peuvent paraître selon Eyéang (1997) « incompatibles » avec la réalité sociale du Gabon. Une réalité qui n'accorde pas beaucoup d'importance à la place que peut occuper la langue espagnole sur le plan politique, économique et social.

Aujourd'hui, avec le développement de la Guinée Équatoriale, on peut dire que ces objectifs qui aboutissent à la découverte d'une autre langue, d'une nouvelle culture et d'un autre mode de vie, tendent à rejoindre le changement social dudit pays. Un progrès qui crée une ouverture vers la langue espagnole dont on note des changements. En effet, le changement de la situation économique de la Guinée Équatoriale³⁵ provoque un regard différent sur les guinéens qui vivent au Gabon.

En somme, une fois les objectifs définis par le pouvoir politique, un projet éducatif est mis en place par l'IPN qui se charge de transmettre aux enseignants les recommandations institutionnelles, à savoir : les objectifs généraux et spécifiques à mettre en place.

³³ El Maestro parut pour la première fois en 1982, sert à publier l'ensemble des activités organisées (séminaires, ateliers, cours de démonstration...).

³⁴ Cf. Mbadinga Mbadinga, 2014.

³⁵ La découverte du pétrole en Guinée Équatoriale a permis à ce dernier d'occuper un rang social plus important et son développement suscite aujourd'hui un développement touristique qui conduit les Gabonais vers la découverte dudit pays, une motivation qui emmènerait les Gabonais à solliciter d'avantage un apprentissage de la langue espagnole (cf. Okome-Beka, 2007).

2.1.2. Objectifs généraux

Les objectifs généraux font référence aux décisions prises par les autorités sur le plan pédagogique et dont le but est de favoriser l'enseignement/apprentissage au Gabon. Dans un souci d'atteindre les objectifs d'une classe, le pouvoir politique établit des programmes dont les contenus de formation expriment les orientations générales qui s'articulent autour de deux axes :

-le développement intellectuel

-et le développement moral de l'individu qui accède à la connaissance et à son intégration sociale et professionnelle.

Dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, on notera selon le point de vue d'Eyéang, que la décision d'introduire l'enseignement des langues étrangères (l'espagnol en particulier) a pour objectif principal celui de favoriser l'épanouissement des apprenants. Un enseignement qui « lui permettrait donc d'appréhender plus facilement d'autres mondes, d'autres cultures » et de recevoir dudit « enseignement une approche multidimensionnelle, à la fois linguistique, culturelle, pratique et politique » (1992 :18). Ainsi, l'enseignement des langues étrangères en général vise à créer une ouverture vers d'autres mondes : hispanophone, anglophone, germanique etc.

Dans le contenu des instructions transmises par l'institution pédagogique, on note donc les objectifs qui sont ceux d'amener l'élève à améliorer ses compétences linguistiques et à acquérir à la fois « un certain nombre de connaissances indispensables » qui lui permettront d'accéder « au monde hispanique ». Afin de consolider son apprentissage, des manuels comme *Horizontes*³⁶ (dont le contenu est jugé excellent pour fournir des documents authentiques et de qualité) sont recommandés dans le but d'aider l'élève à développer « ses aptitudes à l'analyse, à l'expression d'un jugement personnel fondé sur des données réelles, à la synthèse ».³⁷ Nous avons ici une vision globale des objectifs fixés par les institutions vis-à-vis de l'enseignement de la langue espagnole. Mais il existe aussi des objectifs spécifiques à chaque enseignement, c'est également le

³⁶ Lors de nos observations des classes d'espagnol de quatrième et de terminale, le support utilisé de façon générale était le manuel *Horizontes* recommandé par les institutions. Cf. annexe 1 et 2.

³⁷ Programme d'espagnol du 2nd cycle, Libreville, IPN, mai 1991, p.2.

cas pour l'espagnol. Ces objectifs sont définis selon les activités et le niveau des apprenants.

2.1.3. Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques se réfèrent aux décisions d'enseignement de la langue espagnole au niveau de la classe de langue (ou cours de langue). Il s'agit des programmes exécutés par les enseignants selon les besoins sociaux culturels c'est-à-dire en fonction de la situation d'apprentissage des élèves.

Les objectifs de l'enseignement de la langue espagnole au Gabon (définis par le Ministère de l'Éducation Nationale) sont répartis en deux étapes :

- 1- Le Ministère fixe deux objectifs jugés essentiels et indivisibles. Il s'agit d'un « objectif linguistique » et d'un « objectif culturel » (Maestro, 2002) : tous deux aspirent à donner à chaque apprenant, une fois la deuxième année d'apprentissage achevée (classe de troisième), une autonomie relative d'expression orale et écrite, une formation humaine permettant de s'orienter, de comprendre les mentalités et les cultures du monde hispanique ainsi que le monde hispano-américain contemporain.
- 2- Le Ministère fixe un troisième objectif qui est rajouté à partir de la troisième année (classe de seconde). Il s'agit d'un « objectif communicationnel ³⁸».

Voici les trois objectifs ainsi définis :

-L'objectif linguistique qui se rapporte au domaine des faits de langue : la phonologie, l'orthographe, le lexique, la grammaire (la morphologie verbale, les structures grammaticales et syntaxiques). Il aborde l'aspect lexical (les mots qui présentent certaines difficultés pour les apprenants) et l'aspect grammatical du texte (l'usage du temps, les tournures idiomatiques).

-L'objectif culturel qui se rapporte à la découverte des coutumes, des usages sociaux, des mentalités, des institutions, de tous les traits spécifiques du monde hispanique et hispano-américain dans tous les domaines. Ce sont les faits de civilisation ou de contenus culturels comme la tauromachie, les confréries, la garde civile, les cours,

³⁸ Lettre d'orientation de l'enseignement apprentissage de l'espagnol au Gabon, septembre 1995

le gaúcho, le péronisme etc..). Il se concentre sur la découverte des aspects historiques (le contexte), psychologiques (les mentalités), socioculturels (problème de société) ou stylistiques (littérature, art) que révèle le texte.

-L'objectif communicationnel se concentre sur les pratiques de communication (un style direct, indirect, indirect libre, l'expression de la peine, de la probabilité et de l'hypothèse, féliciter, donner de l'ordre, démontrer une information, etc..). Il permet d'engendrer soit des changements durant la phase de commentaire de texte (une interprétation, une extrapolation, une transposition) soit un débat à la fin de l'exploitation du texte. Il essaie de favoriser une prise de parole de l'apprenant dans l'exercice de différents discours et de pratique de communication. L'apprenant acquiert ainsi une compétence de la communication laquelle rend compte de sa maîtrise de la langue³⁹.

En somme, pendant les deux premières années d'apprentissage de la langue espagnole (en quatrième et en troisième puisqu'il débute en classe de quatrième), l'enseignement a deux objectifs : culturels et linguistiques. Au cours des trois années suivantes (classe de seconde, de première et de terminale) s'ajoute un autre objectif d'ordre communicationnel. Ces trois objectifs fondamentaux servent à l'amélioration des compétences de l'apprenant de même que l'acquisition d'un certain nombre de connaissances indispensables pour son accès au monde hispanique. À l'aide des documents authentiques et de qualité, l'apprenant développera aussi ses aptitudes pour l'analyse et l'expression d'un jugement personnel fondé sur des données réelles (cf. Programmes du second cycle, p.2).

Pour atteindre ces objectifs, le Ministère de l'Éducation Nationale a mis en place des programmes dont nous parlerons au prochain sous chapitre.

2.2. Les programmes

Nous aborderons dans ce sous chapitre l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue espagnole par le biais des programmes, des horaires, des coefficients, des modes d'examens et d'évaluation. Les instructions et programmes

³⁹ Ces trois objectifs sont définis dans "El Maestro", Bulletin de liaison d'espagnol, Ministère de l'Éducation Nationale, n°9, Libreville, Juin 2000, p.11.

transmis au département d'espagnol sont présentés durant les conseils d'enseignants puis transmis aux professeurs.

Dans une optique culturelle et linguistique, les programmes proposés se réfèrent aux nouvelles réalités du monde hispanique. Ils regroupent les différents thèmes que l'on trouve dans tous les manuels (anciennes et nouvelles éditions). La valeur et l'efficacité de ses programmes dépendent surtout du choix des textes et des documents destinés à favoriser chez les élèves leur esprit d'observation, de jugement et d'appréciation et même d'étendre leur vision humaine⁴⁰.

L'enseignement de l'espagnol commence en première et deuxième année avec un horaire de quatre heures pour la classe de quatrième et de troisième et de la troisième à la cinquième année avec un horaire de trois heures pour la classe de seconde, première et terminale. Son activité principale est l'explication de texte qui permet de développer l'aspect culturel et linguistique (sur les six classes que nous avons observés, trois classes avaient comme activité principale, l'explication de texte). Au niveau de l'aspect communicationnel, on peut observer avec Eyéang (2001) que les professeurs avaient des difficultés à la réaliser :

-soit parce qu'ils n'avaient pas suffisamment de matériel (nous avons observé une absence de matériel comme le lecteur cd/dvd, vidéo projecteur, ordinateur pouvant servir de support pour des activités à visée communicationnelle) ;

-soit parce qu'ils n'avaient pas assez de temps (selon nos observations, le temps imparti ne semble pas proportionnel au nombre d'effectif et ne permet pas de faire intervenir tous les élèves et de favoriser une communication avec chaque élève) ;

-soit parce qu'ils manquaient de compétences pour la réaliser. Il ne s'agit pas d'une remise en question de compétences des enseignants mais de leur capacité à gérer un nombre important d'élèves dans une classe hétérogène et abondante.

2.2.1. L'évaluation

Les coefficients utilisés pour l'évaluation des élèves des classes de langue espagnole sont de 2 pour le premier cycle et de 2 ou 3 pour le second cycle : le coefficient

⁴⁰ cf. Espagnol, programme de second cycle (1991) Libreville : IPN.

Première partie : Contexte éducatif et cadre théorique de la recherche
Chapitre 2 : Les recommandations officielles sur la classe d'espagnol
langue étrangère au Gabon

2 est appliqué aux élèves qui choisissent l'espagnol comme langue vivante 2 (LV2) ou langue vivante 3 (LV3) et il est de 3 pour les élèves qui choisissent l'espagnol comme langue vivante 1 (LV1).

Cette répartition est due au fait que c'est à partir de la classe de seconde que se fait l'orientation vers les langues étrangères pour les séries littéraires spécialisées en langue. C'est le cas des séries littéraires A1 et A2 qui donnent accès à des études en langues étrangères appliquées (LEA) ou aux études de langue, littérature et civilisation étrangère (LLCE).

Pour l'organisation du baccalauréat, l'IPN met en place un comité d'enseignants qui veille sur la passation des épreuves ; elles se font en deux parties : un écrit et un oral.

L'écrit du baccalauréat se compose de trois parties :

- La première est destinée à la compréhension du texte écrit (le savoir-faire). Les textes choisis par les professeurs permettent d'évaluer la compréhension globale des élèves et de contrôler leur compréhension détaillée du-dit texte.

- La deuxième est destinée à la qualité de l'expression personnelle (capacité) de l'élève. Guidé par le professeur, l'élève doit être capable de faire une production libre.

- La troisième est destinée à la compétence grammaticale et linguistique (compétence d'évaluation). L'accent est mis sur le contrôle de la capacité de l'élève à faire des transformations, des substitutions et des traductions. Le tableau numéro 1 ci-dessous, présente le barème d'évaluation des différentes parties des examens écrits du baccalauréat. Nous pouvons observer dans ce tableau, une différence au niveau de l'évaluation des élèves. En effet, les élèves d'une série littéraire (A1 et A2) et d'une série économique (B) qu'ont choisis l'espagnol comme LV1, n'ont pas le même barème d'évaluation par rapport aux élèves de la série A2 qui est axée essentiellement sur les langues. Ces derniers sont censés avoir acquis suffisamment de connaissances pour faciliter l'expression personnelle, ce qui est le contraire de la série B dont les débouchés ne sont pas importants dans les études universitaires en langues. Cependant, les compétences grammaticales et linguistiques des élèves de la série A2 sont moins sollicitées que ceux des séries B et A1 ; pour une série ouvrant sur des études spécialisées en langues étrangères. Ce même cas de figure est observé pour les élèves qui ont choisi

Première partie : Contexte éducatif et cadre théorique de la recherche
Chapitre 2 : Les recommandations officielles sur la classe d'espagnol langue étrangère au Gabon

l'espagnol comme LV2 ou LV3. C'est-à-dire que tous n'ont pas les mêmes compétences et que les méthodes d'enseignement mises en place tiennent compte de ces différences.

Tableau n° 1: Évaluation des examens de baccalauréat en langues étrangères

Évaluation des examens de baccalauréat en langues étrangères					
Examen écrit	LV1			LV2	LV3
	A1	A2	B	A2	A2
Compréhension du texte écrit	7	7	7	7	7
Expression personnelle	7	8	6	6	5
Compétence grammaticale et linguistique	6	5	7	7	6

Source : Note circulaire du Ministère de l'Éducation Nationale n°0021, MEN/HC/DM/DGEP/IPN du 22 octobre 1987 (cf. Eyéang, 1992).

En plus de la production écrite, il y a la production orale qui s'appuie spécialement sur des textes que les élèves ont travaillés en classe. L'activité d'explication de texte, fortement recommandée par les instructions officielles, est non seulement un prétexte pour un travail sur les notions grammaticales, de vocabulaire et d'orthographe, c'est aussi un support qui permet d'emmener les élèves à fournir des productions écrites et orales. L'examen oral est difficile à réaliser par chaque enseignant. En effet, les productions verbales ne sont pas suffisantes pour une préparation effective des examens. Cette situation est occasionnée par les difficultés que rencontrent les enseignants dans la gestion de la classe et des interactions. En effet, les effectifs pléthoriques (les effectifs des classes que nous avons observées vont de 30 à 75 élèves par classe) montrent que l'enseignement/apprentissage de la langue espagnole au Gabon ne réussit pas à réaliser pleinement l'objectif communicationnel de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue espagnole. Une compétence bien nécessaire pour la pratique de celle-ci.

2.3. Les instructions officielles sur le déroulement d'une classe de langue au Gabon.

Dans les deux derniers sous chapitres, nous avons passé en relief les institutions qui fixent le cadrage théorique de l'enseignement de l'espagnol. Un cadre qui définit les objectifs de l'enseignement/apprentissage de la langue espagnole, les programmes, les volumes horaires, les coefficients des évaluations et les modalités d'examens. Ces institutions déterminent le cadre pratique de l'enseignement de la langue espagnole, au moyen d'instructions officielles spécifiques. Dans cet ensemble d'instructions, nous axerons notre travail sur les outils didactiques utiles à la pratique de la langue de référence, le tableau noir comme outil incontournable dans la gestion des activités d'une classe de langue et le déroulement de la classe de langue qui devrait suivre un certain nombre d'étape, selon les recommandations officielles.

2.3.1. Les outils didactiques

Les outils didactiques donnent une configuration spécifique du travail de l'enseignant pour lui proposer une certaine présentation de son enseignement.

En 1992, des enquêtes ont été réalisées par Eyéang ; son constat traduisait une insuffisance de manuels et autres matériels mis à la disposition des enseignants d'espagnol de la part de l'État gabonais. Nous avons fait le même constat lors de nos observations des classes d'espagnol de quatrième et de terminale. Nos entretiens avec les enseignants ont confirmé la situation (cf. chapitre5). Mais avant tout propos, nous nous devons de définir les outils didactiques ; pour cela, nous nous appuyerons sur la vision de deux auteures : Graça & Pereira qui, inspirées par Plane & Schneuwly, proposent une définition succincte. Elles soulignent que Plane et Schneuwly (2000) opèrent une distinction entre outils au sens strict et outils au sens large :

- Sens strict : les outils impliquent un certain dispositif matériel indépendant d'une pratique ; c'est-à-dire que l'usage d'un tableau noir, d'un ordinateur (outil informatique), de documents pour l'enseignant et d'un cahier et un manuel pour les élèves est un apport très utile à l'enseignement apprentissage d'une langue. Leur présence est donc indispensable pour un cadre didactique.

Première partie : Contexte éducatif et cadre théorique de la recherche
Chapitre 2 : Les recommandations officielles sur la classe d'espagnol
langue étrangère au Gabon

-Sens large : c'est la formation initiale des enseignants ; ce qui signifie qu'on leur fournit des outils de travail à savoir : les méthodes utilisées dans l'apprentissage de la langue (recommandations qui permettent la gestion d'une tâche, d'une consigne etc.) et les stratégies (tout ce qui est en rapport avec la communication et les échanges verbaux). Ces deux groupes d'outils seraient donc des moyens didactiques pouvant favoriser l'enseignement d'une langue comme l'espagnol. À partir de cette distinction, Graça & Pereira apportent une distinction différente à la définition de ce qu'elles considèrent comme outils didactiques. Pour leur part, les outils didactiques ce sont des outils d'enseignement qui peuvent être :

- soit d'ordre matériel et langagier, c'est-à-dire qu'ils concernent le dispositif matériel comme le tableau, l'ordinateur etc. et les méthodes dans la gestion du cours et de la classe (tout ce qui est en rapport avec la communication verbale) ;
- soit d'ordre gestuel, c'est-à-dire tout ce qui a trait à la communication non verbale.

Elles proposent aussi deux groupes d'outils dont le premier est un ensemble des deux groupes proposés par Plane et Schneuwly (2000 : 10-14).

Dans le cadre de notre travail, nous développerons les outils didactiques en suivant la distinction proposée par Plane et Schneuwly⁴¹, c'est-à-dire dans le sens du dispositif matériel (sens strict) : l'usage d'un tableau, de manuels, d'ordinateur etc. et dans le sens de la pratique enseignante (sens large).

Si nous revenons sur le constat fait par Eyéang (1997), nous notons qu'à cette époque, les moyens mis en place par l'État gabonais (dispositif matériel dont mentionnent Plane et Schneuwly) étaient insuffisants. Ce sont les ambassades de France et d'Espagne qui compensaient ce manque. Selon ce rapport, certains établissements sembleraient disposer de Centre de Documentation et d'Information (CDI) avec une possibilité de consultation et d'emprunt de manuels et d'usuels, mais la qualité de l'ouvrage était insuffisante pour satisfaire la demande. Face à cette carence et dans le but de pallier à ces difficultés, le Centre Culturel Français (CCF) jouait le rôle de bibliothèque municipale avec un accent sur le français. Les manuels utilisés servaient, selon Eyéang (1997), de

⁴¹ Bien que celle proposée par Graça & Pereira soit appropriée à l'environnement d'une classe de langue actuelle, car le geste est un élément qui suscite un questionnement pour les chercheurs quant à son apport au déroulement d'une classe de langue.

Première partie : Contexte éducatif et cadre théorique de la recherche
Chapitre 2 : Les recommandations officielles sur la classe d'espagnol
langue étrangère au Gabon

source documentaire et non de méthode ; ce qui permettait aux enseignants d'avoir un accès à de nouveaux textes et à des documents iconographiques plus variés et plus actuels. Ces manuels pouvaient être d'origines différentes selon les recommandations de l'IPN. Ils pouvaient provenir de France, d'Espagne ou d'autres pays. Le matériel audiovisuel, recommandé par les textes officiels depuis 1982, paraissait très insuffisant et quasi absent dans la majorité des établissements observés.

Nous avons fait les mêmes observations lors de nos interventions. En effet, les moyens mis en place par l'État gabonais semblent toujours limités. Quant à l'aide matérielle proposée par le CCF, l'Ambassade de France et d'Espagne, nous ne disposons d'aucune donnée. Les enseignants et les élèves utilisent *Horizontes*, manuel recommandé par l'IPN (cf. annexe 1a et 1b). De la quatrième à la terminale, chaque élève et chaque enseignant disposent d'un manuel et d'un livret d'activités, en plus de ces deux ouvrages, l'enseignant possède un guide pédagogique. Le contenu est simple et clair, selon les instructions figurants sur sa page de couverture ; les auteurs proposent des activités pouvant favoriser l'expression orale et écrite ainsi que la découverte de la civilisation hispanique pour les classes de quatrième et de terminale. Par contre, il n'existe pas de CD pouvant accompagner l'enseignant et l'élève dans la pratique efficace de l'oral. L'absence de ce support peut être justifiée par le manque de matériel audiovisuel (vidéoprojecteur, ordinateur, lecteur CD/DVD) dans les différentes classes que nous avons observées, sans omettre une absence de CDI.

Concernant la pratique enseignante (méthodes et stratégies), nous adhérons au constat fait par Eyéang (1997) : les institutions gabonaises sont assez présentes quant à la formation des enseignants. Lors de nos entretiens avec les enseignants, cinq sur six avaient suivi une formation après l'obtention d'un Concours d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré (CAPES). Lesdites institutions, comme nous l'avons stipulé antérieurement dans ce chapitre (cf. objectifs généraux et spécifiques), ont des objectifs fixés par le Ministère de l'Éducation Nationale. Les objectifs que les enseignants tentent de mettre en application au moyen des programmes et modalités d'évaluations proposés. Mais la pratique ne peut pas se faire sans une méthode d'enseignement qui facilite la compréhension des textes, renforce les connaissances, les compétences linguistiques, culturelles et communicationnelles escomptées.

Première partie : Contexte éducatif et cadre théorique de la recherche
Chapitre 2 : Les recommandations officielles sur la classe d'espagnol
langue étrangère au Gabon

Lorsque l'enseignement/apprentissage de la langue espagnole a été décidé, il ne reposait que sur les connaissances et les compétences des enseignants. Ces derniers n'avaient aucune méthode pouvant les guider dans l'organisation et la gestion de leurs classes. La contrainte concernait essentiellement le nombre de textes à présenter aux examens officiels (brevet et baccalauréat). Les programmes étaient établis en fonction du contenu des manuels utilisés : Siglo veinte, Pueblo etc. Cela signifie, selon Eyéang, que seuls les livres servaient de guide d'enseignement ; chaque enseignant avait un livre différent et par conséquent une méthode et un point de vue différents.

Le livre publié par Girard en 1972, *linguistique appliquée et didactique des langues*, servira à partir de 1983, de source de réflexion aux autorités gabonaises qui décideront de combler ce vide institutionnel méthodologique, en élaborant un cadre unique et rigoureux, auquel devaient se soumettre les enseignants (Eyéang, 1992 : 34). Les autorités ont ainsi établi une méthode dite la « méthode de l'IPN⁴² » qui sera un plan de référence de cours que les professeurs de langue espagnole devront utiliser selon les recommandations de l'IPN. Son objectif sera d'aider les professeurs à donner aux apprenants les éléments indispensables à la bonne compréhension des textes présentés par les enseignants⁴³. Cette méthode inspirée dudit livre de Girard, qui n'est plus en vigueur dans tous les établissements, contenait la « révision » ou le contrôle des connaissances, la phase de présentation, la phase d'exploitation et la phase de fixation ou phase écrite. Ce procédé était utilisé pour l'activité d'explication de texte, plus fréquente au Gabon.

Cette méthode dans laquelle on retrouvait toute une série d'actions de la classe de langue, était l'unique rapprochement possible pour l'enseignement de l'espagnol au Gabon. Toutefois, à partir de 1989, le bulletin de liaison n°5 publiait une nouvelle approche essentiellement basée sur la construction du sens et non sur les structures toutes faites à retenir⁴⁴. La raison pour laquelle nous avons choisi de parler d'outils didactiques, dans le sens de matériel et méthode, est leur caractère stimulant à la motivation et au processus d'apprentissage des élèves en classe de langue. Et, il est utile de savoir que

⁴² Cette méthode a été préconisée par des textes officiels à propos de la pédagogie de l'espagnol, parue dans la circulaire n°77-065 du 14/02/77 (B.O. N°7 du 24/02/77), la circulaire n°77-158 du 28/04/77 (B.O. N°22 Bis du 09/06/77), dans la circulaire n°77-161 du 29/04/77 (B.O. N°22 du 09/06/77).

⁴³ Ministère de l'Éducation Nationale, *El Maestro*, Libreville : bulletin de liaison des professeurs d'espagnol, n°4, Mars 1987, p.3-4.

⁴⁴ (Cf. Séminaire d'Espagnol, livret n°2, IPN, Libreville, p.27), Eyéang, 1997 : 170.

l'ensemble des outils didactiques permet de suivre une progression dans l'enseignement/apprentissage des langues et de répondre à la fois aux besoins de l'institution et de l'apprenant ainsi qu'aux critères de l'enseignant (Faraco, 2006).

2.3.2. Le tableau noir

Si la valeur des activités d'enseignement et d'apprentissage dépend largement de la personnalité et de la formation de l'enseignant, elle résultera également du matériel didactique et des aides diverses dont il peut disposer. Parmi le matériel didactique dont il a nécessairement besoin, il y a l'incontournable tableau noir (ou blanc) comme support technique. La place qu'il occupe dans une activité en classe de langue ou autre nous emmène à l'étudier dans un sous chapitre différent de celui des outils didactiques que nous venons de voir, même s'il fait partie de la même catégorie.

Aujourd'hui un enseignant ne peut imaginer une classe sans écrire ni dessiner au tableau, parce qu'il représente ce qu'il faut mémoriser. Utiliser un tableau est désormais primordiale, et nous nous demandons si cet aspect est pris en compte lors de la formation des enseignants ? Au Gabon, l'utilisation du tableau noir demeure une préoccupation majeure ; des activités sont mises en place par des conseillers pédagogiques, ce, dans le but de faire le point avec les enseignants pour être en conformité avec les recommandations officielles (cf. Ministère de l'Education Nationale, 2002). Selon Andeme-Obiang⁴⁵, « l'enseignant de langues vivantes en général, et celui d'espagnol en particulier, a pour mission d'installer chez l'apprenant des capacités de compréhension et d'expression. Il devra, à ce titre, être capable de trouver les techniques les plus adéquates et les plus efficaces de gestion du tableau de classe susceptibles de favoriser un enseignement clair » (2002 : 40⁴⁶). Les techniques adéquates sont celles qui permettent à l'enseignant de choisir les moments d'explications et de pauses d'écriture aussi bien pour l'enseignant qui écrit au tableau que pour les élèves qui prennent des notes dans leurs cahiers. Nos observations révèlent que les techniques peuvent être d'ordre stratégique comme l'usage de phénomènes discursifs tels que la reformulation, la répétition ou l'allongement syllabique (que nous analyserons au chapitre 7). Lesdites techniques

⁴⁵ Conseiller pédagogique de l'IPN.

⁴⁶ Département d'espagnol (2002). *EL Maestro*, le 7 juin 2002, Libreville.

permettent, à l'enseignant, de faciliter son cours de langue tout en aidant les apprenants à fixer et à mémoriser leurs connaissances. Toujours dans la gestion du tableau, Andeme-Obiang (op.cit.) précise qu'un enseignant doit intégrer, dans la préparation de ses cours, un volet destiné à l'exploitation du tableau mais elle ne spécifie pas le moment exact. Serait-ce au milieu ou à la fin de la séance ? (Nous développerons cet aspect au chapitre 7). Mais nous pouvons d'ores et déjà donner un aperçu de la réponse à cette question. Le tableau noir est :

- un outil didactique utilisé de façon systématique dans les salles de classe,
- un outil qui permet de fixer les connaissances et de les mémoriser,
- un intermédiaire entre la mémoire visuelle et la mémoire auditive.

Cette opinion est partagée par tous les pédagogues et didacticiens.

L'importance de l'utilisation du tableau est telle que les conseillers pédagogiques organisent au Gabon des visites de contrôle dans les salles de classe afin de s'assurer du bon suivi et du respect des recommandations officielles. Suite à ces visites, des ateliers sont programmés afin de faire une mise au point sur leur constat (cf. annexe 2a). Si l'on se réfère à l'un des bilans des ateliers on a un tableau qui dispose de trois colonnes principales (cf. annexe 2b) : la colonne de gauche est réservée au vocabulaire et celle de droite à la grammaire. La colonne du milieu est destinée à la date et aux différentes étapes de l'étude de texte. Mais l'utilisation du tableau telle qu'il est recommandé par les instructions officielles au Gabon implique une gestion rigoureuse dans l'organisation des activités orales ou écrites. En effet, pour une meilleure gestion du tableau, l'enseignant devrait ménager des « pauses recopiage » qui permettraient d'une part de mieux structurer ce qu'il écrit au tableau et par ailleurs d'avoir l'œil sur la fidélité de ce que les apprenants recopient. Cette bonne gestion du tableau noir (ou blanc) participerait au bon déroulement d'une classe de langue.

2.3.3. Le déroulement d'une classe de langue

Comme nous l'avons explicité précédemment, les autorités gabonaises s'étaient inspirés de l'ouvrage de Girard (1972) afin de mettre en place, à partir de 1983, une méthode dite de l'IPN. L'objectif de ladite méthode était d'aider les enseignants ainsi que

Première partie : Contexte éducatif et cadre théorique de la recherche
Chapitre 2 : Les recommandations officielles sur la classe d'espagnol langue étrangère au Gabon

les stagiaires à gérer les cours de langue espagnole. L'ouvrage de Girard (id.) mettait un accent sur les moments clés d'une classe de langue qui servaient de plan de référence pour la composition d'une séance en classe de langue espagnole. Une séance était constituée de quatre étapes (cf. tableau numéro 2) qui étaient :

Tableau n° 2 : Différents schémas sur le déroulement d'une classe de langue

Différents schémas sur le déroulement d'une classe de langue		
Les moments de la classe (par Denis Girard)	La « Méthode de l'I.P. N. »	Le déroulement d'un cours d'espagnol (par L'IPN du Gabon). Nouvelle approche
		1. Écriture de la date : Par un élève
1. Le contrôle Vérification d'acquisition (il ne s'agit de reprendre longuement des explications monologuées)	1. « Repaso » "révision" ou contrôle de connaissances des élèves sur ce que les élèves ont retenu du cours antérieur	2. Le « repaso » : Contrôle de connaissances sur les éléments linguistiques et syntaxiques retenus ou à retenir
		3. La transition : Transition entre le cours précédent et le nouveau cours.
2. La phase de présentation - compréhension du contenu logique de la leçon avec des explications dans la langue enseignée	2. Explication de texte : présentation -vocabulaire du texte -élaboration d'un cadre lexical : substantifs, adjectifs, adverbes, verbes, etc.	4. Présentation du vocabulaire : Relever le vocabulaire du texte en étude.
3. Phase d'exploitation -Réemploi et exploitation des éléments linguistiques appris. -appropriation des éléments linguistiques et intégration de ceux-ci à l'ensemble de l'acquis	3. Exploitation du texte Commentaire de texte et réponses aux questions de paraphrases d'analyse et d'interprétation posés par le professeur.	5. Le réemploi : Amener les élèves à former des phrases avec les nouveaux mots rencontrés
		6. La lecture du texte : - 1 ^{ere} et 2 ^e lecture par l'enseignant puis 3 ^e lecture par les élèves
		7. Questions-réponses : Enseignant vers élèves et /ou élèves vers enseignant
		8. Phase écrite : Résumé et prise de note par les élèves
		9. Questions sur le texte : Questions de paraphrase, d'analyse et d'interprétation par rapport au texte
9. Phase de fixation : Exercices sur les formes et les structures linguistiques tirées de leurs contextes	9. Fixation ou phase écrite Le professeur termine ses explications et les élèves prennent des notes de ce qui apparaît au tableau.	10. Éléments linguistiques et syntaxiques : Les points grammaticaux relevés dans le texte et leurs règles d'emploi.

Notre élaboration

Première partie : Contexte éducatif et cadre théorique de la recherche
Chapitre 2 : Les recommandations officielles sur la classe d'espagnol
langue étrangère au Gabon

- la "révision" ou le contrôle des connaissances,
- la phase de présentation (un vocabulaire, une réutilisation de nouvelles structures),
- la phase d'exploitation (un commentaire de texte, une question de paraphrase d'analyse et d'interprétation)
- et la phase de fixation ou phase écrite, que l'on retrouve dans la première (Girard) et la deuxième colonne (IPN).

À partir de ce plan de référence, les conseillers pédagogiques en collaboration avec l'équipe professorale mettaient au point ce qui pouvait être le déroulement détaillé d'un cours de langue espagnole au Gabon. Un déroulement composé de dix étapes, que l'on retrouve dans la troisième colonne, et spécifique à une activité d'explication de texte.

Comme méthodologie d'enseignement de l'espagnol au Gabon, cette méthode réunissait toute une série d'actions dans la classe et constituait le rapprochement unique possible pour l'enseignement de l'espagnol au Gabon.

À l'encontre de ce qui vient d'être dit, la méthode de l'IPN, bien qu'elle ne soit plus préconisée, a laissé des traces en dépit du changement d'approche. Nous avons constaté que le déroulement d'une classe de langue respectait plus ou moins ce procédé. Nous notons aussi qu'avec la nouvelle approche, l'explication de texte demeure l'activité principale d'une classe de langue avec un usage important du tableau selon les instructions des institutions.

Nous observons, à la lecture du bulletin de liaison n°9 de l'année 2002, que le déroulement de la classe de langue espagnole se fait en deux grandes étapes importantes :

- 1- la préparation du cours : choix du public, des objectifs visés, de la durée de la séquence, déroulement du cours et des allongements possibles ;
- 2- le déroulement du cours d'espagnol dans lequel on aura : le « **Repaso** » et l'activité d'explication de texte qui se déroule en deux phases : l'exploitation de texte et l'explication de texte proprement dite (cf. Maestro, 2002).

La préparation du cours

Pour la préparation du cours d'espagnol selon Miens (2008), les enseignants et stagiaires d'espagnol doivent tenir compte de 5 aspects fondamentaux :

Première partie : Contexte éducatif et cadre théorique de la recherche
Chapitre 2 : Les recommandations officielles sur la classe d'espagnol
langue étrangère au Gabon

1- Le public visé.

L'enseignant se doit de tenir compte du public visé avant la mise en place de son cours afin de l'adapter selon les circonstances.

2- Les objectifs visés.

L'enseignant se doit de prendre en compte les objectifs qu'il vise à atteindre parmi ceux proposés par les institutions pédagogiques (Linguistiques, culturels et communicationnels) afin de faire face aux résultats attendus.

3- La durée d'une séquence.

L'enseignant se doit de tenir compte du temps qui lui est imparti et du temps qu'il faudrait pour l'étude de la séquence choisie pour une meilleure gestion de classe.

4- Le déroulement du cours de langue espagnole à préparer.

L'enseignant doit prendre en compte les différentes étapes prévues pour le déroulement du cours : le « **repaso** » (un rappel de ce qui a été vu durant le cours précédent), l'étude de texte (présentation du vocabulaire, étude du texte en une, deux ou trois sous parties selon la longueur du texte) afin de faciliter la gestion de celui-ci.

5- Les allongements possibles.

L'enseignant doit prévoir une marge possible pour le travail de maison à proposer sur le réemploi des mots et structures grammaticales vus dans le texte. Cette phase est importante dans la fixation des éléments étudiés.

Ce schéma type sur la préparation du contenu du cours de langue a pour but d'aider les enseignants et surtout les stagiaires à préparer une séance de langue sans trop de difficulté. Une fois le cours programmé, les professeurs et les conseillers pédagogiques ont mis en place d'autres instructions sur la composition d'une séance. Autrement dit, le déroulement du cours d'espagnol. Ainsi, pour qu'une classe de langue et surtout une classe de langue espagnole se déroule dans de meilleures conditions, les enseignants doivent commencer par bien préparer leur cours de langue avant de mettre en place les différentes étapes sur le déroulement de leur classe de langue.

Le déroulement du cours d'espagnol

Après la préparation du cours de langue, l'enseignant doit prévoir la gestion du déroulement du cours ; pour cela il doit prévoir un moment pour le « repaso » avant de commencer l'activité d'explication de texte.

1-Le « repaso ».

Le « **repaso** » est un contrôle des prés requis et/ou des acquis des élèves. Il sert à adapter la leçon et à capter l'attention des élèves en les impliquant dans le nouveau processus d'apprentissage.

L'intérêt du « **repaso** » est de permettre aux élèves de s'exprimer librement sur ce qu'ils ont compris ou non. Il permet de les rendre autonomes : ils auront ainsi la connaissance, la compréhension et ils seront alors capables d'analyser, d'interpréter, transposer et de réutiliser ce qu'ils ont appris. Il s'agit d'une activité basée sur : la récitation par cœur des connaissances apprises antérieurement, la capacité de reformuler une consigne, le réemploi des connaissances acquises, une analyse et une synthèse des faits.

De façon générale, le « **repaso** » vise, comme nous l'avons dit, à faire appel aux connaissances des apprenants en proposant des exercices de mise en pratique, en faisant un contrôle des acquis sur la restitution chronologique des contenus enseignés, la restitution libre des contenus et opinions personnelles, les corrections des exercices à faire à la maison, les corrections des devoirs, la récitation d'un poème et la lecture expressive et/ou la dramatisation d'une scène devant les camarades.

Le « repaso » peut être évalué en mesurant les compétences des élèves, car ils doivent être capables, dans le cadre d'une analyse de texte, de présenter le document, de dégager les idées clés et les centres d'intérêt, d'analyser des faits langagiers et civilisationnels, d'utiliser correctement le nouveau lexique et les nouvelles structures grammaticales, d'émettre des hypothèses, de donner son point de vue et de fournir des exemples personnels.

2-L'explication de texte

L'explication de texte est « l'activité majeure du cours d'espagnol » (Obolo-Omanda, 2002 : 31). C'est un exercice qui « exige de la volonté et de l'entraînement pour

acquérir une certaine maîtrise et installer chez les apprenants les habilités que requiert l'enseignement d'une langue étrangère » (id.). Mais elle est, avant toute chose, précédée d'une exploitation de texte qui permet d'avoir au préalable une idée générale du texte à étudier.

L'exploitation du texte

Une exploitation du texte se fait en quatre étapes qui sont :

-la préparation du vocabulaire,

-la compréhension globale,

-la compréhension profonde,

- et les conclusions qui sont une synthèse du commentaire et un élargissement sur le texte ou le thème sous forme de débat.

Ces étapes « consistent à amener les élèves à dégager le thème dominant du texte ou passage étudié et de connaître l'intérêt documentaire, psychologique, littéraire du texte » (El maestro, 2002 : 30).

Afin de réaliser cette exploitation de texte, une autre fiche pédagogique a été mise en place dans le cadre de l'activité d'explication de texte proprement dite.

L'explication de texte

Dans la réalisation d'une activité d'explication de texte, l'enseignant doit pouvoir varier ses approches méthodologiques face à des apprenants qui n'ont pas toujours les mêmes styles. Pour une activité d'explication de texte, l'enseignant doit, en toutes circonstances, pouvoir mettre en place une explication littérale qui comprend l'explication sémantique des mots et expressions par la Paraphrase ou « reformulation » et un commentaire de texte dans lequel on aura une analyse, une interprétation, une extrapolation, une opinion ainsi qu'une transposition.

Il faut noter que ces différents éléments que comportent les activités d'explication et de commentaire de texte suivent un ordre dans lequel est induite une progression dans les activités. L'activité d'analyse sert ainsi de charnière entre l'explication littérale et le commentaire de texte. Mais en fin de compte, c'est l'enseignant qui décide du type d'activité du commentaire de texte, s'il convient de traiter l'explication littérale et le

commentaire simultanément. Cependant, pour lui permettre de mettre en place ces activités, l'enseignant doit être en mesure d'examiner les différentes activités d'explication de texte et de comprendre au mieux le fonctionnement d'un texte, d'apprendre à choisir des activités d'explication de texte, de choisir l'entrée du texte la plus facile et de donner aux apprenants des outils qu'ils utiliseront eux-mêmes pour accéder à une bonne compréhension du texte (Obolo-Omanda, id : 34).

Cependant, l'enseignant ne peut aboutir à la réalisation des activités précédemment citées sans tenir compte ou prendre en considération le rôle que devra jouer chacune des parties (enseignant-apprenants) dans le déroulement du cours de langue. Car le rôle de chacun est primordial pour atteindre les différents objectifs fixés par les institutions et visés par l'enseignant de langue.

2.4. Les instructions officielles sur le rôle de l'enseignant et de l'apprenant en classe de langue au Gabon.

Nous venons d'essayé de comprendre ce que préconisent les instructions officielles au sujet de l'usage des outils didactiques y compris l'incontournable tableau noir et du déroulement d'une classe de langue espagnole au Gabon. Ces instructions ont pour but de faciliter l'enseignement/apprentissage des langues. Elles associent à cela le rôle de chaque acteur, à savoir : l'enseignant et l'élève ; rôles que nous tenterons de définir.

2.4.1. Le rôle de l'enseignant

Les enseignants des classes de langue espagnole bénéficient d'instructions leur permettant de concevoir et de gérer un cours de langue. Ces instructions, provenant de l'IPN, son transmises par le bulletin de liaison *El Maestro*, dans lequel apparaissent les résultats des ateliers d'étude pour leur application. Parmi ces instructions, nous pouvons noter celles en rapport avec le rôle des enseignants, définit par les conseillers pédagogiques.

En effet, si l'on se réfère au bulletin de liaison de l'année 2002, dans lequel le conseiller pédagogique Obolo-Omanda affirme qu'un «enseignant doit s'efforcer, de

Première partie : Contexte éducatif et cadre théorique de la recherche
Chapitre 2 : Les recommandations officielles sur la classe d'espagnol
langue étrangère au Gabon

façon permanente, de varier les approches méthodologiques autant que les formes de socialisation. Il tirera ainsi le meilleur parti de ses apprenants qui n'ont pas toujours les mêmes styles d'apprentissage. Ces habiletés relèvent des traditionnels domaines taxonomiques : cognitif, psychomoteur et affectif » (2001 : 31). Ces traditionnels domaines taxonomiques, mentionnés par cet auteur, font référence à la Taxonomie présentée par Legendre (1993) qui définit l'enseignant comme un penseur. Celle-ci distingue deux domaines d'apprentissage d'une langue : le premier regroupe le cognitif et le psychomoteur et le deuxième l'affectif.

Le premier, basé sur la connaissance et la perception, désigne l'enseignant comme celui qui doit pouvoir favoriser chez l'apprenant la connaissance des règles et des structures mises en place et son habileté à les distinguer et à les discriminer. L'enseignant doit :

-pour ce qui est de la manipulation, aider l'apprenant à développer son habileté, à reproduire des éléments et des structures, et à les agencer ;

- dans le domaine de la compréhension et de la production, lui permettre d'améliorer son habileté à saisir le sens des expressions et des structures, à les agencer tout en communiquant la signification explicite ou implicite désirée ;

-aider l'apprenant à améliorer son habileté à analyser lesdites expressions et structures, au regard de leur signification implicite ou profonde.

Le deuxième, centré sur la participation de l'apprenant et la mise en place des activités, a pour but de susciter chez celui-ci une prise de conscience du phénomène étudié, de l'intérêt manifesté, de sa tolérance envers les différences. L'enseignant doit donc ressentir la satisfaction d'une tâche accomplie et celle d'avoir permis à l'apprenant de manifester son désir d'amélioration continue de ses compétences.

Il en ressort de cette taxonomie deux rôles principaux : celui d'un enseignant **déclencheur** en favorisant la connaissance des apprenants et celui d'un enseignant **médiateur** en aidant les apprenants à développer et à améliorer leurs habiletés.

Dans une reprise de cette taxonomie, Obolo-Omanda résume de la manière suivante : « en définitif, il est urgent que l'enseignant acquière les habiletés suivantes :

Première partie : Contexte éducatif et cadre théorique de la recherche
Chapitre 2 : Les recommandations officielles sur la classe d'espagnol
langue étrangère au Gabon

-examiner les différentes activités d'explication de texte pour mieux comprendre le fonctionnement d'un texte ;

-apprendre à choisir des activités d'explication de texte ;

-choisir l'entrée du texte la plus efficace ;

-donner aux apprenants des outils qu'ils utiliseront eux-mêmes pour accéder à une bonne compréhension du texte » (2002 : 33-34).

Ces habiletés procurent à l'enseignant un rôle de décideur sur le type d'activité, le manuel adéquat, le déroulement de la séance (étapes et durée) et celui d'entraîneur car il incombe de mettre en place des activités qui l'aideront à devenir autonome, à obtenir les acquis nécessaires afin de pouvoir s'exprimer aisément dans ladite langue.

Au regard de la définition taxonomique proposée par Legendre et Obolo-Omanda, nous pouvons résumer le rôle de l'enseignant en cinq points essentiels. Ainsi l'enseignant de langue espagnole au Gabon détiendrait le rôle de :

-**Penseur** dans la variété des approches méthodologiques (l'enseignant les adapte en fonction des différents types d'activités, bien que son enseignement soit axé une base méthodologique définie au préalable par les institutions) ;

-**Déclencheur** en favorisant la connaissance des apprenants (c'est l'enseignant qui sollicite les connaissances des élèves au moyen de reformulation et de répétition) ;

-**Médiateur** en aidant les apprenants à développer et à améliorer leurs habiletés (l'enseignant aide les apprenants à acquérir les connaissances et à être en mesure de s'en servir) ;

-**Preneur de décision** sur le type d'activités à mettre en place (l'enseignant décide du dispositif matériel : usage du tableau, outil informatique, cahier etc. et de la pratique enseignante : manuel, méthode, gestion et déroulement de la séance y compris sa durée) ;

-**Entraîneur** en donnant aux apprenants les moyens de mettre en pratique ce qu'ils ont appris (l'enseignant met en place des activités pouvant favoriser l'autonomie des élèves. Il doit donc les aider à se servir de leurs acquis pour des besoins ultérieurs).

Mais dans une situation de classe, nous avons deux parties : celle représentée par l'enseignant et celle représentée par les élèves. Après cette définition du rôle de

l'enseignant nous essayerons de définir celui des apprenants en classe d'espagnol au Gabon.

2.4.2. Le rôle de l'apprenant

Nous venons de voir que le rôle de l'enseignant est défini par les institutions gabonaises. Comme nous l'avons mentionné dans nos travaux antérieurs (Mercè Pujol & Schummer, 2014), ces dernières transmettent à l'équipe professorale, qui, par le biais des bulletins de liaison comme *el Maestro*, transmettent à l'équipe enseignante, les recommandations officielles. Dans ces mêmes registres, nous avons pris connaissance du rôle assigné à l'enseignant de langue espagnole au Gabon. L'analyse des domaines taxonomiques exposés par Obolo-Omanda, basés sur ceux présentés par Legendre, nous a conduite à une définition du rôle d'un enseignant de langue espagnole en cinq points. Cependant, cette vision d'Obolo-Omanda qualifiant l'enseignant de langue n'exprime pas explicitement le rôle de l'apprenant qui de nos jours est devenu le centre de l'enseignement/apprentissage en général et des interactions échanges verbaux en particulier.

C'est donc à partir du rôle de l'enseignant, défini précédemment, que nous avons élaboré une taxonomie qui serait propre au rôle d'un apprenant en classe de langue au Gabon. Cette démarche s'appuie sur le fait que, dans une classe de langue, le rôle d'un enseignant entraîne nécessairement une réaction de la part de ses élèves. Un enseignant n'est plus limité à une sorte de monologue, mais il doit établir un dialogue, mettre en place des échanges (verbaux et non verbaux) et s'assurer du bon déroulement des interactions enseignant/apprenant et apprenants/apprenants. Dans ce cas de figure, l'apprenant a obligatoirement un rôle à jouer afin d'assurer l'accomplissement des projets de l'enseignant. En somme, nous avons établi une taxonomie du rôle de l'apprenant de langue espagnole au Gabon, à partir de l'analyse de celle qui a été proposée pour l'enseignant.

Concernant la taxonomie du rôle de l'enseignant, celle-ci se présente sur deux domaines : un domaine cognitif/psychomoteur et un domaine affectif. Celle de l'apprenant, que nous proposons, se définit de façon similaire. Cela signifie que :

Première partie : Contexte éducatif et cadre théorique de la recherche
Chapitre 2 : Les recommandations officielles sur la classe d'espagnol langue étrangère au Gabon

Le premier domaine basé sur la connaissance et la perception de l'enseignant, fait de l'apprenant celui qui doit connaître les règles et les structures proposées par l'enseignant. Avec l'aide de ce dernier, il doit pouvoir :

- améliorer ses habilités, être en mesure de distinguer et discriminer les règles proposées,
- développer (au niveau de la manipulation) son habilité à reproduire quelques éléments et structures et à les ordonner,
- améliorer (au niveau de la compréhension et de la production) son habilité à saisir le sens des expressions et structures, en les ordonnant et en les analysant.

Le deuxième domaine centré sur la participation de l'apprenant et les activités mises en place par l'enseignant, dont l'objectif est de susciter chez l'élève une prise de conscience du phénomène étudié, de l'intérêt manifesté et de sa tolérance face aux différences, fait de l'apprenant un actif et participatif. De ce fait, il est invité à réagir lors des échanges avec l'enseignant et avec les autres apprenants, et il doit participer aux différentes activités proposées par celui-ci. De cette taxonomie, nous retenons deux rôles principaux : celui de l'élève qui doit au même moment se servir de ses connaissances par ses réactions, développer et améliorer ses habilités par sa participation.

Les différents rôles précédemment illustrés (celui de l'enseignant et de l'apprenant) permettent de mieux comprendre le fonctionnement d'une classe de langue. En effet, en dehors des étapes prévues dans le déroulement du cours de langue espagnole par les institutions, chaque locuteur ou acteur de la classe de langue détient un rôle déterminant qui participe au bon déroulement d'un cours, facilite l'enseignement et l'apprentissage dont les objectifs sont d'ordre linguistique, culturel ou communicationnel. Nous développerons, au chapitre 7 et 8, ces différents rôles à l'issue de nos analyses d'observation des phénomènes observés.

Conclusion du chapitre 2

Tout au long de ce chapitre, nous avons circonscrit le cadre didactique dans lequel se déroule la classe d'espagnol langue étrangère au Gabon. De ce fait, nous avons fait le point sur les recommandations officielles concernant la classe de langue. Nous

Première partie : Contexte éducatif et cadre théorique de la recherche
Chapitre 2 : Les recommandations officielles sur la classe d'espagnol
langue étrangère au Gabon

découvrons un système dans lequel : les institutions mettent en place des programmes, déterminent les objectifs d'une classe tout en proposant une méthode d'enseignement. La « méthode dite de l'IPN » s'est vue remplacée par une nouvelle approche privilégiant une aide dans la construction des productions des élèves. Dans un souci de cohérence et de gestion du contenu d'une classe de langue, les institutions ont défini la place des différents acteurs de cette classe en mettant un accent sur le rôle de l'enseignant de langue espagnole. À partir d'une taxonomie proposée depuis les années quatre-vingt-dix par Legendre, les conseillers pédagogiques ont relevé les différents points qui définissent le rôle d'enseignant. Dans une classe de langue, l'enseignant détient cinq principaux rôles : **déclencheur** (solliciter les connaissances des élèves), **médiateur** (relation apprenant et matière enseignée), **entraîneur** (pratique de la langue) et **preneur de décision** (choisir des outils didactiques). Quant à l'apprenant, son rôle consisterait, en tenant compte de celui de l'enseignant, à **être actif** afin de développer et améliorer ses habiletés, et à **être participatif** au cours des activités qui lui sont proposées. Somme toute, dans une classe de langue, il devrait y avoir un enseignant **décideur** et **médiateur** et un apprenant **actif** et **participatif**. Si chacun assume pleinement son rôle dans tout type d'activité, les interactions se feraient de façon symétrique (équilibrée).

CHAPITRE 3 : L'INTERACTION VERBALE

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté un aperçu des recommandations officielles qui régissent le système éducatif gabonais en particulier la classe d'ELE, en nous appuyant sur différentes publications qui ont traité le sujet sur le système éducatif gabonais. Dans notre présentation, il en ressort que ledit système est structuré hiérarchiquement entre les institutions qui fixent les objectifs et déterminent les méthodes à utiliser, les enseignants qui les mettent en pratique et les apprenants qui en sont les bénéficiaires. Dans ce chapitre, nous aborderons l'aspect interactif d'une classe de langue. L'objectif est d'apporter des éléments théoriques qui serviront à l'analyse de nos données d'observations. Cet aspect interactif entre enseignants et apprenants sera traité par rapport au déroulement d'une activité en classe de langue, à savoir : les moments des échanges verbaux, la classe comme lieu privilégié de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. Nous nous interrogerons sur l'importance de l'interaction dans une classe de langue. Que représente-t-elle dans le processus d'un apprentissage et dans une communication ? Quelles stratégies mises en place dans la réalisation des échanges ? Et quel sont les rôles des différents actants ? Pour répondre à ces questions, nous partirons des approches aussi bien interactionnistes, conversationnistes que didactiques afin de définir : l'interaction dans la classe de langue, les phénomènes discursifs dans les productions verbales et le rôle des différents acteurs dans la classe de langue.

3.1. L'interaction en classe de langue étrangère (LE)

Les recherches sur les interactions sont majoritairement basées sur l'analyse conversationnelle et discursive. Considérant la classe comme un lieu d'échanges entre enseignant/apprenants et apprenants/apprenants, les auteurs tels que Mercè Pujol (1992), Cicurel (2002), Faraco (2006), Rimbaud (2008), Baurens (2006) présentent la classe

comme un lieu d'interactions aussi bien verbales que non verbales, un lieu d'expression orale. L'interaction en elle-même est vue comme une plateforme sur laquelle il existerait un travail sur la production des élèves et la compréhension du message transmis par l'enseignant (bifocalisation cf. Bange, 1992).

L'origine des interactions, selon Rimbaud (2008) et Fofana (2011), se situerait au niveau de l'école de Palo Alto⁴⁷, dont le principe de base est : il ne peut pas ne pas y avoir de communication (psychologie). La communication est ainsi définie comme un élément essentiel dans toutes relations sociales entre différents individus. Cependant, pour qu'elle soit effective, la communication nécessite une mise en place d'interactions en tant que moments favorisés des échanges dans une société : la personnalité d'un individu se définissant par les relations qu'il entretient au quotidien. L'homme a donc besoin de communiquer et d'échanger avec les autres. Chez Chomsky (1957) on arrive à une approche fondée sur la structure du discours, en plus du relationnel. Pour sa part, l'accent sera mis sur le savoir parler comme une capacité que doit avoir les interactants afin de produire et interpréter un certain nombre d'énoncés bien formés. Si dans une situation de communication et d'échanges, les individus doivent communiquer et interagir, il est nécessaire qu'ils produisent un langage censé. Cela signifie que leurs productions seront dotées d'une structure syntaxique conventionnelle et d'un message compréhensible sans aucune difficulté, respectant le code linguistique établi. Nous n'excluons pas totalement cette approche et reconnaissons que dans une situation d'échanges, la communication doit avoir un sens. Communiquer c'est exprimer sa pensée mais aussi avoir la maîtrise d'un code linguistique et fournir un contenu cohérent comme nous pouvons le voir avec Hymes.

À partir des années soixante, Hymes (1972) exposera son point de vue contraire à Chomsky, par une approche ethnographique sur le langage et la valeur culturelle des situations de communications. Selon lui, l'accent ne devrait pas seulement être mis sur l'acte de communication mais aussi et surtout sur le rôle de chaque acteur dans la société. En effet, un moment d'échanges et d'interaction permet non seulement de faire un travail sur la langue (enseignement, apprentissage, acquisition) et ses conventions (aspect syntaxique et sémantique) mais aussi d'échanger des idées, de communiquer à propos des

⁴⁷ L'école de Palo Alto est un courant de pensée et de recherche basée sur la psychologie et la psychosociologie qui a ses débuts à partir des années cinquante.

thèmes choisis tout en s'assurant d'être en mesure de comprendre et de se faire comprendre. Partant de ce principe, tout travail qui consiste à observer les différentes situations d'interactions (sociales, didactiques) se basera sur les compétences de communication qu'il faut acquérir dans une situation d'interaction et donc de communication. Ce qui revient à dire que l'on observera « la manière qu'a le sujet de parler en fonction des situations culturelles spécifiques » d'une société donnée. C'est le cas des apprenants qui doivent à la fois communiquer en langue étrangère et avoir des connaissances culturelles de ladite langue.

Pour notre part, les approches des deux auteurs se valent. En effet, les interactions commencent, au préalable, dans un milieu dit naturel (social). Un milieu dans lequel une situation culturelle spécifique met en valeur une situation de communication entre deux interlocuteurs de cultures différentes. Dans ce cas, on a un locuteur natif (LN) et un locuteur non natif (LNN). Si l'on compare cette situation à celle d'une classe de langue on aura un enseignant qui représenterait soit un LN soit un LNN et des apprenants qui représenteraient des LNN. Dans le premier cas s'applique l'approche de Hymes mettant en avant les valeurs culturelles. Et dans le second cas, s'applique l'approche de Chomsky (1957) mettant en avant la valeur linguistique, la structuration du message. Les observations de ces types d'échanges ont permis de procéder à l'étude des différentes méthodes utilisées par les membres d'une communauté afin de pouvoir gérer les éventuels problèmes de communication.

Avec la naissance de l'analyse conversationnelle, les observations des échanges auront pour but de décrire les conversations quotidiennes et authentiques. L'étude de ces types d'analyses sur l'aspect linguistique et le contexte naturel des conversations finira tardivement par s'intéresser aux interactions en classe de langue. À partir des années soixante-et-dix, le travail sur les interactions prendra en considération les données d'observations issues des salles de classe.

Avec la « révolution communicative », l'accent sera mis sur l'interlocuteur et les conditions de production de son discours. Il s'agit d'analyser la langue et ses cultures dans un contexte à la fois « psychologique, social et économique qui justifierait la nécessité de communiquer et déterminerait le mode de communication à utiliser ». C'est ainsi que dans une classe de langue, le but n'est plus uniquement de donner aux élèves une « bonne conscience linguistique » (Kramsch, 1991 : 6). Il n'est plus uniquement

question de fournir un savoir théorique des structures de la langue et les faits culturels et littéraires qu'elle exprime, mais de communiquer en langue étrangère. Les élèves devront donc participer au discours et aux échanges verbaux enseignants/apprenants et entre apprenants. Ils devront suivre les règles de la conversation de même que les conventions socio-culturelles données.

Avec cette approche communicative, on arrive à un changement profond d'attitude et de perception aussi bien sur la classe de langue que sur le rôle de l'enseignant et de l'apprenant. On assiste dans les années quatre-vingt à une étude des discours basée sur des corpus authentiques et une description empirique de la classe. Il se produit un changement des conditions psychologiques et sociales qui pousseront les théoriciens et didacticiens des langues étrangères à réévaluer le contenu du discours dans une classe de langues, avec deux aspects principaux :

« Un aspect constitutif et un aspect régulateur. Constitutif : porte sur l'enseignement, ses objectifs pédagogiques, son traitement didactique et son évaluation. Il est l'expression directe du cursus et de la politique pédagogique choisie. Régulateur : a trait au mécanisme même de l'interaction (c'est la trame interactionnelle sur laquelle se tisse et s'apprend la langue étrangère dans la salle de classe) » (Kramsch, op : 38).

Cela signifie qu'à partir des années quatre-vingt, la classe de langue est considérée comme un lieu socialisé, dans lequel s'établit un échange actif entre enseignant et apprenants et dans lequel chacun a sa place dans l'interaction. La classe de langue est donc décrite comme : « un espace équipé » pour un enseignement/apprentissage ; un espace réduit et « régi par des règles sociales et communicatives strictes dont le but est de maximiser l'apprentissage par la garantie d'une bonne relation enseignant/apprenant » (Fofana, op.cit. : 60, Rimbaud, op.cit. : 15) ; et un espace dans lequel l'interaction est différente de la conversation quotidienne. On a un enseignant qui occupe, dans une perspective interactionnelle, une place importante.

La relation enseignant/apprenants, lors des activités de communication ou de résolution de problèmes de communication, aura pour but l'apprentissage et l'acquisition de la langue cible. En effet, dans cette optique, l'interaction est « une action qui passe d'un sujet (S1) à un autre (S2) » (Bertocchini & Costanzo, 2011 : 3) et un moment clé dans une classe de langue étrangère par exemple. Elle représente l'instant de communication (ou de résolution de problèmes) durant lequel les co-actants mettent en

place des « stratégies de communication » (Bange, 1992 : 13), dont la finalité est l'intercompréhension. La communication représente alors un aspect de l'interaction qui est essentiellement assurée par la langue. Cependant, pour qu'il y ait communication, il ne faut pas seulement que les élèves (alumnos) et les enseignants parlent (2005), il faut qu'ils se parlent et qu'il y ait « un échange et une influence mutuels » (Rimbaud, 2008 : 15).

En somme, l'interaction est un moment qui favorise la communication et donc les échanges verbaux : dans un milieu naturel et dans une classe de langue. Dans un milieu naturel, l'interaction favorise l'acquisition de la langue. Et dans une salle de classe, elle favorise en priorité l'apprentissage puis l'acquisition de la langue cible. Mais alors, pourquoi doit-on interagir dans une classe de langue sachant que le rôle de l'enseignant suffirait au bon déroulement de la classe ? Dans la partie suivante, nous analyserons l'interaction comme moment privilégié dans une communication et son utilité dans une classe de langue.

3.2. Pour quoi interagir dans une classe de langue ?

La classe de langue est définie, selon Kramersch (1991), comme un microcosme dans lequel la langue étrangère s'apprend et s'utilise comme instrument de socialisation et d'acculturation. C'est un espace communicationnel dans lequel interagissent deux ou plusieurs personnes qui ont établi un contrat didactique⁴⁸, en l'occurrence entre l'enseignant et les apprenants. Ainsi, destinée à l'apprentissage d'une langue étrangère, elle regroupe deux sortes de discours : celui qui forme le contenu de l'apprentissage que l'élève s'efforce d'acquérir et celui qui sert à ménager (dialogue enseignant/apprenants) cet apprentissage (Kramersch, op.cit). Mais en plus du discours, la classe de langue se caractérise aussi par le type d'activité qui s'y déroule. Une activité qui sollicite « les capacités langagières » d'un apprenant, le conduisant à construire son discours et à mettre en pratique ses compétences langagières via les échanges, les interactions constantes (enseignant/apprenants et entre apprenants). Cette activité permet à l'apprenant de

⁴⁸ « Le contrat didactique implique que l'un ou plus d'un des participants se sente(nt) responsable (s) de rendre possible l'acquisition de la L2 par les autres participants. Quand un tel contrat didactique est mis en œuvre, les événements communicationnels sont institutionnalisés, ce qui signifie qu'ils présentent les caractères d'un rituel et sont perçus et définis comme tels par les participants » (Arditty, 2005 : 15).

solliciter à la fois sa mémoire et sa compréhension afin d'assurer le transfert de ses connaissances mémorisées et comprises (Tagliante, 2006). Il apprend ainsi à se tester et à assumer une identité temporairement étrangère en élargissant son horizon linguistique, personnel et social (Kramsch, op.cit.).

Nous adhérons à cette approche qui met en avant autant le rôle de l'enseignant que celui de l'apprenant. Une perspective didactique qui rejoint celle de Dufays & Collès (2003) selon laquelle : l'interaction verbale est simultanément, moyen et objectif didactique, dans la mesure où devenir compétent dans une langue donnée revient à l'heure actuelle, à être capable de l'utiliser dans des interactions multiples. Apprendre n'est plus qu'une simple acquisition de connaissances et d'aptitude ; ou un simple jeu scolaire dans lequel il faut en sortir gagnant ; mais s'engager dans une interaction tant avec l'enseignant qu'avec ses camarades. Cette vision de la classe, exprime le besoin de l'enseignant et de l'apprenant de se mettre dans une situation de communication qui ne se fait plus par le monologue de l'enseignant, mais par des échanges mutuels. La classe de langue est ainsi définie comme un lieu où l'enseignement et l'apprentissage ont besoin de situation de communication qui ne peut se faire que par des interactions. Ce qui signifie que les études (recherches et initiatives pédagogiques) sur la classe de langue, la qualifiant de « l'origine, le moteur et la finalité de l'apprentissage des langues » (Dufays & Collès, op.cit. : 51), conduisent aussi à une observation des interactions verbales et/ou non verbales. Pour notre part, nous développerons l'interaction verbale en classe de langue comme déclencheur du processus de structuration du système linguistique (Py & Berthoud, 1993 : 62). En effet, si l'on considère que l'activité interactive est le moment qui permet à la relation entre l'apprenant (sujet) et la langue (objet) de prendre forme, l'interaction est alors un *moule* et *format* qui favorisent la mise en place et le développement du système linguistique de la langue concernée. Ainsi, réaliser une telle activité serait utile à la maîtrise de ladite langue et aiderait à favoriser une communication avec son interlocuteur.

Cette vision didactique, que nous partageons, met en avant le développement et l'exploitation des interactions enseignant/apprenants dans une quête de « communication authentique » (Faraco, 2006) en classe de langue étrangère (Dufays et Deltour, 2006). L'interaction verbale est ici qualifiée de point de départ favorisant la communication et facilitant l'acquisition d'une langue. Cela signifie que, durant cette communication

interactionnelle, sont mises en place les relations entre l'apprenant, la langue, les circonstances (de l'interaction) et les différents acteurs. C'est ainsi que la classe de langue n'est plus un lieu de cours magistral mais un lieu d'action, d'échanges, de construction d'identité et de pratique de la langue.

Par une approche communicative, Bange (2006) affirme que « le but assigné par la didactique à l'apprentissage des langues est la fonction de la langue », c'est-à-dire la communication. Selon lui, la révolution introduite par « l'approche communicative » a donné à la langue étrangère un statut double : elle est objet d'enseignement comme les autres langues (L1) et outil de communication dans les interactions maître/élèves. Cette double fonction de la langue se justifie par le fait que : favoriser l'apprentissage d'une nouvelle langue, c'est permettre à l'apprenant de réaliser des buts communicatifs dans la langue cible. Il est mis dans une situation de communication au moyen des « activités langagières », des « activités de communication » (Berthoud, 1993 : 62). Cependant, il ne suffit pas seulement de créer une situation d'interaction (comme le dirait Chomsky) mais de suivre certaines règles qui faciliteraient l'apprentissage de la langue dans les circonstances de communication.

En somme, si l'on prend en considération le rôle d'une activité interactive dans une classe de langue et son rôle dans le processus d'apprentissage d'un élève, il serait primordial de tenir compte du rôle de l'enseignant comme gestionnaire de cette tâche. En effet, dans cette situation d'interaction, il convient à l'enseignant de mettre en avant l'importance d'un tel type d'activité. Il doit alors créer les conditions didactiques afin de faciliter la motivation et la participation de l'apprenant. L'enseignant doit donc multiplier ses stratégies d'enseignement afin d'amener l'élève à interagir, car dans une salle de classe, l'interaction prend de l'importance. Il faut interagir en créant des activités à but communicationnel et interactionnel afin de permettre la maîtrise de la langue. Cette approche rejoint celle de Tagliante qui estime qu'un apprenant ne peut communiquer en langue étrangère, que si on lui donne les moyens de se constituer un bagage personnel d'outils linguistiques, lui permettant d'atteindre ses objectifs d'apprentissage, c'est-à-dire que l'apprenant doit au préalable être préparé pour les circonstances afin d'avoir les moyens qui lui permettront de communiquer. Ces moyens offerts par l'enseignant, ne sont pas que des explications de phénomènes linguistiques (notions de grammaire, de vocabulaire etc. à acquérir), mais aussi « des stratégies de découverte » (2006 : 18) et de

communication qui, une fois acquises, l'aideront à long terme, dans son apprentissage de la langue qui s'effectuera aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. Lesdits moyens proposés par l'enseignant sont une sorte de complément et d'actualisation par rapport aux connaissances antérieures de l'apprenant. Des connaissances qui ne doivent pas être négligées par l'enseignant car elles peuvent avoir été acquises à l'extérieur du lieu de l'apprentissage de la langue cible. En effet, emmener un élève à interagir, à communiquer dans une classe de langue, c'est prendre en compte ses acquis et son niveau en lui proposant des activités adaptées.

Dans une classe de quatrième où les élèves sont en contact pour la première fois avec l'espagnol⁴⁹, l'allemand ou l'italien et en sixième avec l'anglais, l'apprenant met en pratique ses connaissances antérieures. Il acquiert ainsi de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences vis-à-vis de la langue qui est en phase de découverte. L'enseignant met en place des stratégies à l'oral et à l'écrit afin de l'aider à s'enrichir avec de nouveaux concepts (compréhension et mise en pratique). Comme enseignant communicatif des langues, il doit privilégier les besoins linguistiques, communicatifs et culturels exprimés par l'apprenant. En tenant compte de tous ces paramètres, on est en principe dans une situation d'enseignement de questions-réponses-questions et donc d'échanges. Pour chaque situation d'interaction, on se retrouve dans une phase de communication et d'interaction dont le but est de permettre aux apprenants et à l'enseignant d'éclairer des points obscurs. La qualité et la fréquence du développement de cette interaction en classe facilitera le processus d'apprentissage de l'apprenant (op. cit. : 19). En effet, lors des activités d'apprentissage, la variété des interactions, qu'elles soient « individuelles » ou « collectives », peut infiniment porter sur plusieurs aspects :

- une explication des objectifs et sa place à l'intérieur d'un objectif plus vaste,
- les raisons sur le choix de l'enseignant,
- le complément d'informations sur les consignes,

⁴⁹ Le système éducatif du Gabon est dit « calqué » du système éducatif français, par la relation maintenue depuis la période coloniale. Cela signifie que la réforme du collège proposée en France devrait aussi avoir lieu au Gabon. Cette réforme permet d'être en contact avec la langue espagnole dès la classe de cinquième. Si le Gabon adopte cette réforme, les élèves qui, désormais, arriveront en classe de quatrième, ne seront pas en situation d'initiation mais dans la continuité de leur apprentissage, car ils auront déjà acquis des connaissances en langue espagnole.

- la négociation sur l'intérêt de l'activité, le thème et le support,
- les propositions des apprenants au sujet des modalités de travail (individuel, collectif, en temps limité ou non, avec ou sans désignation d'un rapporteur, etc.),
- la répartition des rôles des apprenants au cours d'une activité,
- les discussions au sein du groupe de travail,
- la validité d'une piste de recherche dans (s'engager pour mener à bien une tâche),
- les apports linguistiques ou méthodologiques,
- les corrections individuelles et collectives,
- l'utilisation d'aides (dictionnaires, grammaire, guides de conjugaison outils de référence...), des encouragements de la part de l'enseignant, etc. (Tagliante, 2006 : 20).

Ainsi, le choix d'une activité de classe à but interactionnel varie selon les objectifs fixés par l'enseignant. Cependant, peut-on dire qu'une interaction est réellement primordiale en classe de langue ? Doit-on favoriser les interactions individuelles enseignant → apprenant ou collectives enseignant → apprenants →←apprenants →enseignant ? Dans ce cas, comment garantir une bonne gestion d'une classe d'effectifs pléthoriques comme c'est le cas du Gabon ?

Pour une compréhension de cette visée éducative des interactions dans les classes observées, nous prendrons en considération les paramètres d'une situation de communication : l'interaction verbale comme point de départ de la communication en classe, favorisant l'apprentissage de la langue étrangère et les discours qui y sont construits. Dans le même ordre d'idées, nous devons aussi prendre en considération les rôles des différents acteurs des classes de langue observées. Sachant que dans une situation de communication en classe, l'enseignant se retrouve avec un rôle fondamental : il doit fournir à l'apprenant non seulement les moyens et les possibilités mais aussi les conditions dans lesquelles il pourrait communiquer. Grâce à ses compétences linguistiques, culturelles et pédagogiques qu'il se met au service des intérêts de l'apprenant. Il doit être à la fois un **organisateur** des apprentissages, un **expert** de référence pour l'apprenant, **l'animateur** de la classe, la personne ressource qui fait découvrir et systématiser les acquisitions. Il est aussi celui qui se remet en question et qui

fait confiance tout en étant très patient. Au final, il est celui qui a cessé de n'être que ce grand dispensateur de savoir et de savoir-faire.

Toutefois, dans cette situation de communication, il n'y a pas que l'enseignant qui a un rôle à jouer qui soit déterminant mais aussi l'apprenant qui doit prendre des responsabilités en participant activement et en prenant des initiatives pour un apprentissage de plus en plus individualisé.

3.3. L'enseignant et les apprenants dans l'interaction

Nous avons vu que dans une classe de langue, l'interaction est devenue, par l'influence de l'approche communicative, un moment important dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Elle est un moment d'échange, dans un lieu spécifique qui est celui de la salle de classe (opposée au milieu naturel). L'interaction est définie à la fois comme une plateforme (cf. Bange, 2009) et une activité langagière, de communication (Bange, op.cit. ; Berthoud, 1993 : 62) durant laquelle l'apprenant met en place et développe le système linguistique de la langue cible. Lors des activités d'apprentissage (Bange, 1992), l'élève en tant que « candidat apprenant » (Bruner, 1983 ; Bange, op.cit.) ou acteur initiateur (Bange, op. cit.) a le rôle principal et l'enseignant ne peut avoir que le rôle de co-acteur (comme soutien à l'apprentissage). Cependant, certains auteurs comme Bange, révèlent dans leurs analyses que l'enseignant détient encore un rôle principal et l'élève celui de subordonné et d'objet d'enseignement (Bange, 2009). Dans ce cas, peut-on réellement parler d'interactions en classe de langue ? Nous répondrons à cette question dans le chapitre 7 après une analyse de nos données d'observation. Dès à présent, nous allons tenter de comprendre les différents rôles assignés à l'enseignant et aux apprenants dans une classe de langue et lors des 'interactions'.

3.3.1. La diversité de rôles de l'enseignant

La mission première d'un enseignant est de transmettre un savoir et un savoir-faire. Il est considéré comme un élément clé de la classe de langue (Mercè Pujol, 2003). Comme l'approche communicative, les nouveaux courants méthodologiques ont fait évoluer le rôle de l'enseignant (Valenzuela, 2010 : 79). Ce dernier n'est plus celui qui

possède tous les savoirs et l'apprenant est désormais le centre des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Au fil du temps, l'enseignant a été amené à abandonner le rôle de « référent central » (Valenzuela, op.cit. : 80) et à évoluer vers celui qui apporte de l'aide nécessaire à ceux qui en ont besoin. Dorénavant, l'enseignant doit être capable de passer de l'unité à la globalité : il doit mettre en place des activités aussi bien individuelles que collectives. Il doit donc prendre conscience des différents « rôles interchangeables, superposables et souples » (Bertocchini, Costanzo, 2011) qu'il va devoir assumer dans la classe ; c'est-à-dire qu'il doit être à la fois celui qui organise, anime et dispense les savoirs, tout en essayant de ne pas être le centre de la classe et de permettre à l'apprenant de se prendre en main.

Avec l'approche communicative, l'enseignant doit maintenant pratiquer une pédagogie qui favorise les interactions enseignants/apprenants et les interactions entre apprenants lors des travaux en petits groupes, par exemple. Mais alors, comment garantir la gestion interne de ces groupes s'il doit se rendre invisible ? Quelle quantité, pour quelle qualité d'interaction ? Comment faut-il assurer un bon équilibre entre input et output, la bonne répartition du temps de parole entre apprenants et enseignant et le statut de ce dernier lorsqu'on est face à un certain nombre d'effectifs ? Notre thèse répondra à ces questions dans le chapitre 7. Mais nous pouvons d'ores et déjà essayer de définir le rôle de l'enseignant dans une approche interactionnelle. Un enseignant a pour mission celle d'établir une cohérence durant les activités organisées dans une salle de classe ; c'est-à-dire qu'il doit y avoir une unité et une progression entre les différents cours qu'il propose et il doit assigner des tâches concrètes définies dans la construction d'un savoir-faire. Il a une place de plus en plus complexe qui fait de lui un **diffuseur** de savoir (pôle matière), un **pourvoyeur** de consignes (pôle enseignant) et un **outil de communication** (pôle médiateur). L'enseignant tout en mettant l'apprenant au centre des échanges doit pouvoir s'assurer du bon déroulement des différentes tâches mises en place.

Dans une approche interactionniste, l'enseignant tient un rôle primordial dans le déroulement d'une classe de langue et lors des interactions. Dans une conception cognitive et interactive, des auteurs comme Berthoud (1993 : 78) lui ont assignés plusieurs rôles selon les activités (langagières, de communication), l'environnement (la classe, milieu naturel) et selon les outils nécessaires au bon déroulement de la classe. Il a

ainsi le rôle de meneur de jeu et d'arbitre car, il est celui qui déclenche le dispositif d'acquisition des apprenants, crée les conditions adéquates et fournit le matériel linguistique nécessaire à cet effet. L'enseignant est aussi un **négociateur** très subtil parce qu'il doit proposer le matériel qui appelle le questionnement des apprenants. Il effectue ainsi une activité intense de contrôle sur les mécanismes d'apprentissage. L'enseignant doit avoir une excellente connaissance de la structure et du fonctionnement de la langue qu'il enseigne. Il doit aussi pouvoir jongler avec les activités en classe.

Tardif (1992) pour sa part, lui assigne le rôle d'un « enseignant stratégique » dans une acquisition de langue seconde (L2), en lui conférant six rôles qui se définissent de la manière suivante :

1) Un **penseur** parce qu'au cours d'une activité de classe de langue, il tient compte des connaissances antérieures, des perceptions et des besoins des apprenants. Il tient aussi compte des objectifs d'un programme ou d'un curriculum, des exigences des tâches proposées et de l'utilisation effective des stratégies d'apprentissage appropriées. L'enseignant vérifie que le matériel mis en place est adéquat et pertinent en vue d'assurer un transfert de connaissances des apprenants à l'extérieur de la classe. Il a la possibilité de modifier le matériel publié s'il le juge nécessaire pour le développement cognitif de ses apprenants.

2) Il est **preneur de décision** quant au contenu, aux séquences de présentation et au type d'encadrement qui seront offerts à l'apprenant pour atteindre ses objectifs d'apprentissage, car son but est d'aider l'apprenant à devenir autonome. À ce titre, il appréhende les erreurs que pourrait commettre l'apprenant dans l'organisation et l'actualisation de ses connaissances. L'enseignant doit toujours prendre conscience que chez l'apprenant, l'erreur fait partie de la construction du savoir et de l'acquisition. C'est donc par des approximations successives qu'il acquerra sa compétence à communiquer. L'enseignant décide, enfin, du type de fonctionnement collectif, coopératif ou individuel à proposer aux apprenants dans la réalisation de leurs activités.

3) Il est un **motivateur**, dans la mesure où il rend évident pour l'apprenant la pertinence personnelle, sociale ou professionnelle des activités qu'il a choisies. Il établit le lien entre l'activité et le monde réel dans lequel l'apprenant aura à réutiliser les connaissances et les habiletés acquises. L'erreur est traitée comme étant un droit puisqu'elle est informative et permet l'apprentissage. L'enseignant insiste beaucoup sur

le fait que ce qui arrive à l'apprenant en classe est contrôlable par lui-même et qu'il s'agit de stratégies cognitives et métacognitives qu'il faut développer et appliquer.

4) Il est la **référence**, le **modèle** dont l'apprenant a tout intérêt à s'inspirer, sinon à imiter, en vue de modeler sa performance.

5) Il est **médiateur** parce qu'il rappelle à l'apprenant ses connaissances et ses expériences antérieures qui peuvent être mises à profit pour l'accomplissement d'une tâche donnée. Préoccupé par les stratégies qui devront être déployées pour l'exécution d'une tâche, il rend explicite auprès de l'apprenant leur caractère économique et leur efficacité. Il amène ainsi l'apprenant à prévoir les difficultés et à planifier les solutions. Il lui fournit une rétroaction sur la pertinence ou l'efficacité des stratégies utilisées. Il intervient et l'interroge fréquemment. Tardif précise aussi que la médiation des autres apprenants est non seulement possible mais fortement suggérée, car la recherche a démontré son efficacité, même dans le domaine des L2.

6) Son rôle **d'entraîneur** le conduit à proposer aux apprenants des activités qui portent sur « des contenus intégrés dans un ensemble signifiant ». Il doit donc proposer aux apprenants des tâches qui soient en relation avec les activités qu'ils sont susceptibles de rencontrer à l'extérieur de la salle de classe. C'est de cette façon que l'apprenant aura de meilleures chances d'effectuer le transfert de ses connaissances, de ses habiletés et que sa motivation sera soutenue. Mais l'apprenant doit surtout et avant tout être placé dans des situations de résolution de problèmes, devant des tâches complètes et aussi près que possible du réel. À ce moment-là, l'acquisition d'une connaissance ou d'une habileté est placée dans un contexte où les activités de classe vont faire référence à un environnement extrascolaire signifiant pour l'apprenant. Les connaissances acquises sont à réutiliser immédiatement. Mais pour mener à bien les différents rôles qui lui sont octroyés, l'enseignant doit d'abord maîtriser les contenus à enseigner, évaluer les connaissances antérieures de l'apprenant et tenir compte de ses besoins, être capable d'analyser le matériel didactique, proposer des tâches signifiantes et connaître les stratégies d'apprentissage que l'apprenant devra utiliser en vue d'accomplir les tâches proposées. On a un enseignant qui doit à la fois mettre l'apprenant au centre des interactions mais aussi assurer son rôle de gestionnaire de la classe entière y compris des tours de parole.

Dans un domaine spécifique qui est celui des langues, Valenzuela (2010) le qualifie aussi d'enseignant de langue **stratégique**. Les rôles qu'il définit rejoignent ceux

de Porcher (2004) qui lui octroie un rôle adapté non seulement en fonction des tâches mais aussi des supports (matériels didactiques) que l'enseignant propose aux élèves. Pour sa part, lors des différentes phases de travail, l'enseignant de langue doit en plus s'appropriier le rôle d'administrateur de l'apprentissage, par exemple lorsqu'il propose des supports multimédias avec lesquels les apprenants sont amenés à travailler. Et ces supports doivent, au préalable, être connus et maîtrisés tant par leur contenu que par leur mode de navigation. Une maîtrise qui lui octroie aussi un rôle de conseiller, de tuteur et de gestionnaire des équipements et des espaces multiples de formation. Un rôle qui fait de lui un conseiller observateur, c'est-à-dire qu'il n'êtré présent que quand c'est nécessaire. En somme, il est comme « un chef d'orchestre ». Un rôle qui détermine plusieurs fonctions, à savoir : connaître et évaluer son public, élaborer un cursus et le programme correspondant et avoir une connaissance des réseaux permettant d'accéder à la connaissance des outils proposés. Il est question d'un enseignant qui bénéficie d'outils didactiques modernes. Ce rôle ne convient pas à un enseignant démunie des moyens didactiques.

Le rôle qui revient le plus souvent dans la littérature est celui de médiateur. Un enseignant est un **médiateur** lorsque, dans les tâches à accomplir, il met en place l'activité didactique (activité langagière) qui se déroule selon un protocole qui lui est proposé. Dans le schéma d'une activité didactique, il en rappelle le fonctionnement, en donne la légitimité et expose la manière de le réaliser afin que les apprenants puissent le reconnaître. La mise en place de cette activité requiert, de la part de l'enseignant, la coordination simultanée de plusieurs éléments. Il est donc un **coordinateur**, car il doit à la fois gérer les tours de parole en interrogeant et en désignant les élèves, gérer le contenu et le déroulement du cours en décrivant la tâche à accomplir et indiquer le support et l'item sur lequel ils vont travailler.

En dehors de l'aspect stratégique, précédemment présenté, deux autres aspects annoncés par Bange (1992, 2009) définissent le rôle de l'enseignant. Il est question d'un enseignant vu comme locuteur natif (LN) bien que cela ne soit pas toujours le cas. On est alors dans une situation entre un LN et un locuteur non natif (LNN) et dans une situation entre enseignant et apprenants avec un rôle double. C'est-à-dire que :

-Dans le premier rôle, on a un enseignant qui va développer des « procédures d'étayage de la tâche à apprendre » (Bruner, 1983). Il met donc en place des stratégies de

soutien aux processus d'apprentissage des apprenants. Ces processus se manifestent dans la modulation de son discours (foreigner talk) et dans les réponses qu'il apporte aux stratégies (positives) de communication que le LNN (l'élève) met éventuellement en œuvre. Dans ces procédures d'étayage, on retrouve un usage de phénomènes discursifs/linguistiques que nous analyserons au chapitre 7.

-Dans un second rôle, on a un enseignant qui doit manipuler la communication en classe et maximiser les processus d'acquisition de l'apprenant. Il doit mettre ce dernier en position de devenir un candidat-apprenant en lui offrant des buts de communication authentique qu'il désire réaliser. Pour qu'il y parvienne, l'enseignant doit l'inciter à déployer les stratégies de communication les plus innovantes (Bange, 2009).

Nos observations révèlent que lors des interactions, l'enseignant développe dans son discours des stratégies telles que l'usage de la répétition afin d'inciter l'élève à réagir et à participer aux différentes tâches proposées. C'est ainsi que, tout en considérant la classe comme un espace interactionnel dans lequel se croisent le rôle de l'enseignant et les motivations des apprenants, l'enseignant détient, selon Bertocchini et Costanzo (2011), des rôles comme celui de **facilitateur** d'apprentissage (lorsqu'il exerce sa fonction de négociateur, de guide et de médiateur culturel), celui d'**animateur** (lorsqu'il gère de manière efficace les activités de production orale et écrite les plus disparates, des débats sur des problèmes d'actualité aux jeux de langue, à l'écriture de poèmes, à la mise en place de pièces de théâtre...), celui d'**expert** (lorsqu'il donne des explications sur l'utilisation de la langue, répond aux questions, évalue) et celui de **technicien** (lorsqu'il utilise la technologie, des lecteurs de cédérom ou DVD, le tableau blanc interactif (TBI), ou bien lorsqu'il exploite les textes d'internet).

En plus de ses rôles et de ses capacités à assurer un cours de langue et à gérer une salle de classe, l'enseignant doit pouvoir disposer des moyens lui permettant de développer la communication et l'interaction. Ces moyens passent par son attitude en classe. Il doit valoriser les productions des apprenants (aider à les faciliter), faire des choix méthodologiques importants, choisir les activités pouvant favoriser la mise en place de la dynamique, une communication authentique qui valorise l'apprenant et donne du temps de parole à chacun (Bange, 1992). Son objectif pédagogique étant de transmettre un savoir et un savoir-faire ainsi que de socialiser, il doit être autoritaire (ne pas laisser place à une classe passive qui peut même manifester de l'agressivité au sein d'un groupe), non

directeur (avoir des supports mais pas de plan ni directive car le groupe peut être passif) et démocratique ou coopératif (arriver à une cohésion et une autonomie du groupe).

Nous concluons avec Verdelahn-Bourgade (2002), en définissant l'enseignant comme celui qui dit ce qu'il faut faire ou ne pas faire, donne les clefs de la compréhension de l'espace et de l'organisation, explique la langue et le monde scolaire, la règle, les modes de relations avec les camarades. Un rôle complexe de médiateur du savoir et un directeur de conscience et de comportement scolaire. Il a un rôle de leader dans la planification et l'organisation des activités d'enseignement et d'apprentissage qui permet à l'apprenant de passer d'une phase d'enseignement dirigée à une phase de pratique autonome. Mais, il n'y a pas que le rôle joué par l'enseignant qui encombre dans le déroulement d'une salle de classe lors d'une interaction. Nous avons aussi celui de l'apprenant que nous tenterons de définir.

3.3.2. L'apprenant en tant qu'élève : maître de sa façon d'interagir

Dans le chapitre 2, nous avons vu que dans ce monde d'échanges mutuels, il existe des règles, des instructions et des recommandations qui aident les enseignants dans l'accomplissement de leurs tâches. Dans cette action interactive l'enseignant devient un médiateur, un chef d'orchestre, un penseur etc. Mais, il n'est pas le seul à avoir des rôles au cours de ces moments d'échanges et d'interactions, dans cet univers qui est celui de la classe. Il y a les apprenants auxquels l'apprentissage est destiné. L'apprenant comme personne en situation d'apprentissage est devenu au fil du temps le centre de l'enseignement et fait désormais partie intégrante de l'interaction. On en revient même à penser selon certains auteurs comme Rimbaud (2008), qu'on ne peut pas parler d'apprenant sans interaction et donc pas d'interaction sans apprenant. Toutes fois, si l'on considère l'apprenant comme étant le centre de l'interaction en classe, cela signifie que sa réussite ou son échec dans l'apprentissage de la langue dépend de lui et de sa réaction aux activités qui lui sont proposées. Mais le rôle de l'apprenant, bien qu'il soit devenu centrale dans le déroulement d'une classe, fonctionne par rapport à celui de l'enseignant, comme nous l'avons mentionné dans le cas du Gabon, au chapitre 2.4.1. Ainsi, il est important de concevoir l'enseignement et l'apprentissage en union continue. Ce sont deux phénomènes étroitement liés : que ce soit pour l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement comme pour la qualité et la quantité des apprentissages

(Tardif, 1992 : 17). Ce qui signifie que plus un enseignant aura de grandes responsabilités dans la planification de ses activités de classe et dans le rôle de soutien qu'il joue auprès de l'apprenant, plus ce dernier aura des responsabilités très importantes. Mais il appartient à l'apprenant de gérer sa participation et sa persistance dans la tâche, de contrôler son attention et sa motivation. Il doit aussi planifier des stratégies de réalisation de la tâche demandée afin de les mettre en application et de les évaluer. L'apprenant doit surtout être conscient de son rôle dans le processus d'apprentissage s'il veut acquérir une plus grande autonomie. Prenant en compte son rôle, l'interaction sera alors conçue comme « une action réciproque, conflictuelle ou coopérative ». Au cours de celle-ci, les enseignants et les apprenants se trouvent dans « une relation d'interdépendance qu'ils acceptent et qu'ils exploitent en vue de l'accomplissement de leurs buts relationnels, ou de leurs fonctions sociales » (Andrade, 2005 : 171). Cela signifie que dans cette situation interactionnelle, l'apprenant doit, face à un enseignant qui se veut facilitateur (Conseil Européen et Commission de l'Europe, 2016), prendre conscience des différents styles d'apprentissage qui lui sont proposés. Il doit être capable de prendre des risques, de profiter de chaque opportunité d'apprentissage, de pouvoir travailler de façon autonome et coopérative, de suivre ses propres progrès y compris ceux des autres. Il doit surtout arriver à reconnaître son rôle actif en tant qu'apprenant tout en négociant les objectifs et les méthodes de travail avec l'enseignant facilitateur de façon à parvenir à de bons résultats en termes de langues et de tâche.

L'apprenant reste d'une certaine manière, selon Cicurel (2002), le maître de la façon d'apprendre et d'interagir. L'inattention ou attention à des événements fortuits, le refus de participation ou le retour à l'activité de classe sont des comportements qui font partie du quotidien d'un apprentissage en classe et l'enseignant doit pouvoir en tenir compte.

L'apprenant apprend tout en étant stratégique, comme l'enseignant. Tous créent et développent dans leur discours des stratégies pour s'assurer d'avoir été compris ou pour essayer soit de résoudre un problème lors des échanges donc des interactions, soit de demander de l'aide dans la façon de construire les énoncés et de mettre en pratique les connaissances acquises. Nos observations se basent essentiellement sur les phénomènes langagiers/énonciatifs comme stratégies des enseignants et apprenants que l'on retrouve dans leurs discours, dans leurs productions verbales.

3.4. Stratégies d'enseignement ou gestion de la communication ?

L'aspect interactionnel que nous venons d'aborder a pour résultante celle de décrire l'interaction comme un lieu (plateforme) où les enseignants et les apprenants deviennent stratégiques afin de pouvoir faciliter (favoriser) aussi bien la production que la compréhension de la langue cible (**bifocalisation**). La définition des diverses stratégies utilisées par ces derniers nous emmènera à comprendre le type d'interactions qui s'y déroulent entre enseignants/apprenants et si possible entre apprenants. Tout d'abord nous définirons le mot « stratégie ».

Définir le mot stratégie, n'est pas exclusivement recourir à son sens étymologique mais aussi connaître le type de stratégies utilisées et le contexte dans lequel elles se réalisent. Cependant, dans son sens étymologique, la stratégie (nom féminin-singulier) est un mot qui vient du grec *stratêgos* qui signifie stratège, de *tratos* qui signifie « armée » et de *agein* qui signifie « conduire ». Dans la Grèce antique, la stratégie se référait à la fonction d'un magistrat chargé des questions militaires et à celle d'un chef militaire qui conduit des opérations de grande envergure. Il s'agissait des personnes spécialisées en stratégie (opposée à tacticien). En d'autres termes, il était question de personnes habiles à élaborer des plans et à diriger une action dans un but précis comme en politique (cf. Morvan et al.). De telle sorte que le mot stratégie sera défini comme un « art de faire évoluer une armée en campagne jusqu'au moment du contact avec l'ennemi (opposé à tactique) ». La stratégie définissait aussi une « partie de la science militaire qui concerne la conduite générale de la guerre », et donc « l'art d'élaborer un plan », un « ensemble d'actions coordonnées » (Morvan et al., 1994 : 1063).

À partir des années quatre-vingt-dix, cette acception qui était d'origine purement militaire a connu une vogue sans précédent dans plusieurs domaines de la vie sociale. On parle de stratégie de vente, de marketing, de négociation, de gestion, de mise en œuvre comme dans le domaine commercial, de communication comme dans les échanges, de conversation comme dans le domaine des affaires etc. Dans le domaine de l'éducation, il sera question de préceptes et de méthodes, puis de stratégies d'enseignement et de stratégies d'apprentissage. Concernant les stratégies d'enseignement, celles-ci seront définies comme un ensemble de méthodes qui doivent être harmonieusement agencées selon certains principes : un enseignement individualisé ou en grand groupe et selon la résolution de problèmes (Legendre, 1993). Une stratégie d'enseignement sera donc

considérée comme un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation d'enseignement et d'apprentissage.

Concernant les stratégies d'apprentissage, on parlera, avec l'approche communicative et la centration sur le rôle de l'apprenant⁵⁰, de deux groupes de stratégies : le premier concerne les stratégies qui contribuent directement à l'apprentissage (demande de vérification ou clarification, l'inférence ou les tentatives de deviner (guessing/inductive infering), le raisonnement déductif et la pratique (l'application des règles, la répétition, l'imitation et l'attention aux détails, les techniques de mémorisation, l'autocorrection et l'autoévaluation ou monitoring) pour les stratégies d'apprentissage. Le deuxième concerne celles qui permettent l'apprentissage sans y contribuer directement (la paraphrase, le mime, les gestes, le recours aux synonymes et aux termes apparentés dans sa L1 ou dans une autre langue) (Cyr et al., 1998) : 23) et se réfèrent aux stratégies de communication.

Plus tard nous aurons une classification des stratégies d'enseignement qui sera basée sur une approche cognitive que l'on retrouve chez Vallat (2009). L'auteur propose trois grands types de stratégies d'enseignement :

-les **stratégies métacognitives** : le jugement, la gestion des élèves et l'identification des points d'ancrage et des sources de difficultés (gestion du problème),

-les **stratégies cognitives** : l'explication, l'information et la reformulation en l'absence de la pratique de la langue, la traduction et la comparaison avec la L1

-et les **stratégies socio-affectives** : la gestion des humeurs et le degré d'investissement en l'absence des questions de clarification et de vérification, et la réduction de l'anxiété.

En somme, nous pouvons dire, en partageant la définition faite par Mbadinga Mbadinga (2014), que les stratégies visent un but et reposent sur la coordination, le type d'opération, d'actions, de plans, de technique ou tactiques réalisés. Dans cet ensemble de stratégies, il y a les **stratégies d'enseignement** dans lesquelles on retrouve les stratégies

⁵⁰ Nous avons vu que dans le processus d'apprentissage, les observations sur les comportements et les traits caractéristiques du bon apprenant ont fourni, à partir des années quatre-vingt, un élan sur la recherche centrée sur l'apprenant.

de communication, d'interaction, de conversation et de résolution de problèmes de communication ; les **stratégies discursives** dans lesquelles on a des stratégies énonciatives, de traitement des productions verbales des élèves, de régulation de l'apprentissage par l'enseignant et de reformulation ; les **stratégies d'apprentissage** dans lesquelles on peut avoir des stratégies de communication, d'interaction et de conversation, et les stratégies discursives dans lesquelles on a des stratégies énonciatives et de reformulation. On notera ici l'absence des stratégies de régulation de l'apprentissage et de traitement de production (chez l'apprenant) qui se réfèrent au rôle de l'enseignant comme modérateur et régulateur de l'enseignement/apprentissage de la langue cible.

L'ensemble de ces stratégies (enseignement/apprentissage) peut présenter une visée soit métacognitive, soit cognitive ou socio-affective.

Pour notre part, nous travaillerons essentiellement sur les phénomènes de reformulation, répétition et d'allongement syllabique comme stratégies utilisées par enseignants et apprenants en classe de langue espagnole dans un but cognitif ou métacognitif, c'est-à-dire sur la production et la compréhension de la langue espagnole que nous avons observée en classe de quatrième et de terminale.

3.5. Point notionnel : Reprise, réitération, reduplication, répétition, reformulation : Quel terme choisir ?

Nous abordons les points notionnels qui sont aussi les différents phénomènes langagiers que l'on retrouve dans les productions verbales des interactants dans une interaction en classe de langue. Cette définition contribuera à l'analyse comparative que nous ferons au chapitre 7 sur les productions verbales des enseignants et apprenants de quatrième et terminale.

La reprise, du verbe *reprendre*, exprime une action qui indique soit le fait de répéter quelque chose soit le fait de la reformuler. Le substantif *reprise* indique quant à lui soit une répétition de ce qu'on a fait, dit ou laissé (dans ce cas on n'a pas de modification syntaxique ni sémantique du segment), soit une reprise de ce qu'on a fait, dit ou laissé (dans ce cas on peut avoir une modification sur le plan syntaxique et/ou sémantique du segment). Dans son usage, on parle de reprise (*reprendre*) dans le sens de réparation d'un objet (tissu en couture), d'une reprise d'activité (*reprendre son travail*)

après une pause (interruption), d'une répétition d'un morceau ou d'une partie d'un morceau en musique (repandre en cœur un refrain), de l'action de diffuser à nouveau un film ou de redonner un spectacle. Tout compte fait, la reprise signifie la répétition (recommencement), le réemploi (réutilisation), la réparation (correction) et la relance (continuation ou poursuite) d'une action. Et dans un sens plus approfondi, il signifie non seulement la répétition (Bernicot et al., 2006 : 5), mais aussi la reprise de formulation (Durand, 2001) ou une reformulation (Gülich & Kotschi, 1987).

La réitération, quant à elle, issue du verbe *réitérer*, vient du latin *reiterare* qui signifie « faire de nouveau ». Il s'agit de faire ou de dire de nouveau (quelque chose) ce qu'on a déjà fait ou dit. On peut par exemple réitérer sa demande, sa promesse ou ses efforts. On parle alors de réitération qui est une répétition, une reprise, une reduplication, un renouvellement ou un recommencement d'une action. Bref, Réitérer c'est redire ou refaire quelque chose. Donc la réitération est ici au sens de répétition et de reprise à l'identique du déjà dit ou fait. On peut aussi parler de reduplication mais si l'on se réfère à certains auteurs comme Michaud (2007), la reduplication est un phénomène linguistique étymologiquement fixe dont la reprise affecte la forme et le sens.

Concernant la reduplication, issue du verbe redupliquer, celui-ci signifie dans son sens propre redoubler ou dupliquer à nouveau. De son substantif reduplication ou redoublement, il est un procédé morphologique permettant d'exprimer, par la répétition complète ou partielle d'un mot ou d'un de ses morphèmes un trait grammatical ou bien de créer un nouveau. On peut répéter de façon consécutive un mot, une syllabe ou une lettre dans une phrase, par exemple très très très bien.

Ce phénomène est étudié par quelques auteurs tels que Ndione (2013), Morgenstein & Michaud (2007). Selon Ndione (2013) la reduplication est un processus de construction de la « scalarité », de la « gradation » dans la compréhension des énoncés en français, tout en posant une distinction qu'il juge nécessaire d'avec la répétition. Dans ce même ordre d'idées, Morgenstern & Michaud ont aussi cette distinction entre reduplication et répétition. Selon eux, un mot peut être répété plus de deux fois, par exemple : très très vite ; he is very very bright⁵¹; es⁵² muy muy difícil (on a des répétitions qui peuvent s'accompagner de toute une gamme de variation prosodique). Tandis que la

⁵¹ Traduction : il est très très brillant

⁵² Traduction : c'est très très difficile

réduplication possède un gabarit fixe, par exemple : en émérillon⁵³ on a *olioli* « il est très content » avec forme de base *oli* « il est content ». Une forme avec laquelle il n'est pas possible de réitérer l'opération de réduplication en disant *oliolioli* pour tenter de véhiculer un degré supérieur d'intensification. De même qu'en obamba⁵⁴ où on a *ovèovè* « très bon ou très bien » avec une forme de base *ovè* « bon ou bien ». La réduplication ou redoublement est donc une marque linguistique à part entière qui remplit une diversité de fonctions, entre autres, la notion de pluralité.

Par exemple : *na-hap* (la chose) → *na-haphap* (les choses).

Dans un autre cas, elle peut prendre une valeur distributive comme *vitwag* (un) → *vitvitwag* (un par un ou un par personne) (2007 : 17).

Quant à Montaut, la réduplication totale ou partielle modifie respectivement le schème (d'individuation) de la notion ou la notion elle-même. Elle est donc bien autre chose qu'un fait de style ou une « manière de parler ». C'est implicitement un phénomène exotique sinon ethnique et pas une catégorie linguistique, car les paires de synonymes ou d'antonymes « construisent une nouvelle notion qui n'a ni les mêmes propriétés ni les mêmes latitudes combinatoires que les deux notions couplées » (2008 : 10). La réduplication est ainsi comprise dans le sens de reprise, par copiage, d'un ou de plusieurs segments appartenant à une forme morphologique considérée comme base par un morphème réduplicatif. C'est un processus de copiage plus ou moins fidèle au segment de la base.

Au regard de la vision de ces auteurs, la réduplication est un phénomène linguistique qui n'a rien d'une reprise dans le sens que nous avons défini auparavant ni d'une répétition comme faisant partie de la reprise ni d'une réitération encore moins d'une reprise de formulation (reformulation).

En ce qui concerne la répétition issue du verbe répéter, elle exprime l'idée de redire ce qu'on a dit soi-même ou ce qu'un autre a dit. C'est l'action de refaire, de renouveler, de réitérer, de recommencer quelque chose. On parle de répétition qui est une reproduction d'une même idée, réitérer une même action, reprise d'un fragment mélodique en musique, copie d'une œuvre d'art. Cette répétition peut s'agir d'une

⁵³ Une langue Tupi-guarani de la Guyane française

⁵⁴ L'obamba ou lembaama (Ididata, 2008) est l'une des langues ethniques du Gabon.

tournure jugée fautive (redite, doublon) ou d'un effet de style volontaire (allitération, assonance, anaphore) ou le retour d'un même fait. On peut parler de la répétition « comme forme et comme figure » dont « les processus de la reprise ou de la réitération d'un élément lexical manifestent une procédure de répétition » (Lala, 2000 : 135). Répéter est donc une répétition, une reprise, une réitération de ce qui a déjà été dit ou fait et pas une réduplication.

Quant à la reformulation, issue du verbe reformuler, celle-ci signifie le fait de formuler à nouveau et d'une manière plus correcte. C'est poser de nouveau une question, expliquer de nouveau une pensée en des termes plus claires. C'est donc redire à nouveau en essayant soit de corriger quelques éléments de son énoncé soit d'améliorer sa structure aussi bien sur le plan syntagmatique que paradigmatique dans le but de présenter un énoncé qui soit à la fois correct au milieu de la production (syntaxe) et de la compréhension (sémantique). La reformulation c'est le fait de formuler ou exprimer de nouveau, de reproduire autrement ce qui a déjà été dit. La reformulation est une reprise dans le sens d'un changement de perspective. Elle est différente de la reprise dans le sens de répétition, réitération sans changement de perspective. Elle s'oppose littéralement à la réduplication comme phénomène linguistique et morphologiquement fixe.

En conclusion de toutes ces définitions sur la reprise (reprendre), la réitération (réitérer), la réduplication (rédupliquer), la répétition (répéter) et la reformulation (reformuler), nous optons pour trois dénominations que nous étudierons dans les productions verbales des enseignants et des apprenants en classe de quatrième et de terminale pour une analyse comparative, longitudinale :

-La répétition : dans le sens de reprise, de réitération pour exprimer l'idée de refaire ou redire sans changement de perspective. Nous l'étudierons comme phénomène langagier et stratégie énonciative.

-La réduplication qui est une reprise d'un lexème à l'intérieur d'un morphème. Il est question d'une analyse prosodique comme stratégie énonciative métacognitive.

-La reformulation ou reprise de formulation qui exprime l'idée de redire des pensées de façon plus concise ou explicite. Nous l'étudierons comme phénomène langagier et stratégie énonciative.

En somme nous analyserons ces différents phénomènes langagiers dans les productions verbales des enseignants et apprenants, employés comme stratégies dans leurs énoncés (stratégies énonciatives).

3.5.1. La reformulation

Le travail sur les interactions en classe de langue renvoie à des positions théoriques que nous nous devons d'explicitier auparavant comme les stratégies mises en place pour faciliter l'intercompréhension entre enseignants et apprenants. Le but est de comprendre l'importance de la reformulation dans les interactions de façon générale et en classe de langue espagnole en particulier. En nous inspirant des auteurs comme Gülich et Kotschi (1987) et Durand (2001), nous abordons l'aspect théorique par lequel nous définirons les différents types de reformulation et ceux sur lesquels nous travaillerons, sans omettre les fonctions et l'action interactionnelle qu'ils engendrent.

3.5.1.1. Approches

Dans une optique de compréhension du phénomène de reformulation dans les interactions en classe de langue étrangère, nous nous sommes basées, au préalable, sur les auteurs comme Gülich & Kotschi (1987). Ces auteurs sont une référence pour tout chercheur désireux de comprendre le phénomène de reformulation ou de reprise de formulation (Durand) dans les interactions sociales. Bien que leurs travaux soient centrés sur une analyse conversationnelle, les phénomènes analysés s'adaptent au contexte de la classe de notre étude. En effet, il est question, dans les deux cas, d'une interaction entre un locuteur, d'une part (en l'occurrence l'enseignant), et un ou des interlocuteurs d'autre part (dans notre cas les élèves). Leurs travaux débutent sur le texte de *La consultation dans la Dame de Caluire* de Pierre Bange (1987) qui a servi de point de référence pour une étude du phénomène de la reformulation par Gülich et Kotschi. Au départ, ils optent pour la compréhension de la composition textuelle qui n'est rien d'autre que le fruit des échanges verbaux entre des interlocuteurs donnés. Ils travailleront sur les procédés utilisés par les participants du texte de *La consultation dans la Dame de Caluire* dans le but de définir la nature actionnelle d'une conversation et les aspects interactifs qui forment/constituent l'agencement du texte. Parmi les éléments contenus dans les

productions verbales produites par les acteurs (le locataire et le défenseur des droits des locataires) et étudiés par Gülich et Kotschi, on note la reformulation comme élément important dans une conversation dialogale. L'intérêt qu'ils portent à ce phénomène nous emmène à nous interroger sur son usage lors des interactions enseignants/apprenants dans une classe de langue étrangère.

Inspirés des auteurs tels que Antos (1982), Gülich et Kotschi élaborent une théorie sur la composition du texte qui propose cinq catégories d'actes verbaux. Il s'agit : a)-des actes illocutoires (demander, promettre, louer, blâmer), b)-des actes perlocutoires (amuser, réjouir, effrayer, irriter), c)-des actes verbaux qui réalisent une espèce de « superstructure » du texte (raconter, argumenter, décrire, exposer), d)-des actes verbaux déterminés par la nature dialogale d'un texte (répondre, répliquer, réfuter) et e)- des actes verbaux qui établissent des formes particulières de composition textuelle (expliquer, compléter, paraphraser, résumer, accentuer).

Mais compte tenu de l'objet de leur analyse du texte de *La consultation dans la Dame de Caluire*, ils se basent essentiellement sur la dernière catégorie : e)-la composition textuelle. La catégorie des actes de composition textuelle sera définie comme : un acte de paraphraser (paraphraser c'est avant tout produire un énoncé de la forme xRy , où x et y sont deux segments de la structure propositionnelle du texte et où R est une relation sémantique), un acte de rephrasage (il s'agit d'une répétition de la structure syntaxique et lexicale d'un énoncé) et un acte de correction (dans la correction on substitue à un énoncé considéré comme « fautif », un autre énoncé) (Gülich & Kotschi, 1987 : 30). En terme général, ils les considèrent comme des « actes de reformulation » ou simplement reformulation. Le choix de ce terme se justifie par ces trois actes qui ont en commun cette notion de reformuler qui présuppose la relation xRy de sorte que l'on retrouve deux segments : « un énoncé source » et un « énoncé reformulateur ». Dans la réalisation de chacun d'eux, ils se distinguent par leur nature et par les sous-ensembles de « marqueurs de reformulation » que le locuteur emploie pour distinguer le caractère spécifique de l'acte de reformulation. Ce phénomène discursif est celui que nous analyserons dans les énoncés de production verbales des enseignants et apprenants que nous avons observés.

Ces actes de reformulation ont aussi été répétés et classés en fonction des marqueurs de reformulation paraphrastiques qui les introduisent (Gülich & Kotschi) et

les travaux sur la reformulation se sont surtout intéressés aux connecteurs (Rossari). La didactique de la langue maternelle et des langues étrangères s'est emparé du terme pour désigner et recommander l'activité corrective de l'enseignant ou du locuteur natif. Le terme apparaît également dans les perspectives énonciatives avec pour mission de contribuer à la définition de cette activité (Martinot et al., 2000 : 5).

Dans son sens étymologique, comme nous l'avons défini supra, la reformulation est une « action » qui consiste à apporter une précision à quelque chose, à formuler lorsqu'on rédige, à énoncer ou à exprimer un souhait ou une opinion (Selon Morvan et al., 1994). C'est une façon de redire la formulation de départ. Le préfixe « re » exprime ici cette idée de refaire une action. Dans son appellation, certains auteurs comme Durand (2001) parlent de reprise de formulation, d'autres comme Gülich et Kotschi parlent d'actes de reformulation ou simplement reformulation. Toutefois, chacun de ces termes exprime cette même idée de « faire de nouveau ».

Comme nous l'avons vu avec Gülich et Kotschi (1987), la reformulation est un terme qui se réfère à de multiples actes linguistiques comme la paraphrase, le rephrasage et la correction (Gülich et Kotschi, 1983, Martinot, 2000). Elle se compose d'un énoncé (x) : la formulation de départ, d'un énoncé (y) : la formulation finale et d'un marqueur de reformulation (R), autrement dit les marqueurs du discours (Volteau, 2006) qui permettent de distinguer entre reformulation paraphrastique et reformulation non paraphrastique (Rossari). La reformulation s'inscrit dans un processus particulier qui, « dans le même temps qu'il pose un dit nouveau, redit un propos antérieur ». Elle contient donc dans son « mieux-dit du déjà-dit ». C'est ainsi que reformuler est une manière de formuler à nouveau et/ou différemment un énoncé (Le Bot et al., 2008), tout en maintenant dans l'énoncé reformulé soit une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé soit une partie variante par rapport à l'énoncé source (Martinot et al., 2009). Mais dans ce jeu de variation Migeot & Viprey et Rossari stipulent que ce passage de formulation à reformulation est un moment qui altère, corrige ou module le déjà-dit. La reformulation se retrouve dans tous types de discours : oraux et écrits, car en signalant un mieux-dire, elle permet d'étudier la cohérence du texte et du discours. Dans cette activité linguistico-cognitive à visée sémantique Riegel & Tamba (1987) nomment la reformulation comme un acte locutoire, c'est-à-dire une opération par laquelle le locuteur recommence une opération de formulation (Roulet, 1987). Mais si l'on se réfère à la

composition textuelle, la reformulation est une manière de produire un acte illocutoire et perlocutoire, c'est-à-dire un acte qui réalise une espèce de superstructure du texte et qui détermine la nature dialogale de celui-ci. Cet acte établirait une forme particulière de composition textuelle régie par une double contrainte qui imposerait à la fois similitude et différenciation par rapport à l'énoncé initial. La reformulation structure ainsi l'interaction verbale dans laquelle les procédés de reprise du discours de l'autre, et parfois son propre discours, sont variés aussi bien linguistiquement qu'énonciativement. Dans ce cas, la reformulation altère l'énoncé précédent, que ce soit par accommodements grammaticaux/lexicaux ou non, et se pose à l'identique. Les intentions des personnages sont donc mises en scène (Apothéloz, 2008). Cette définition se rapproche de celle des acquisitionnistes.

Dans une approche acquisitionniste, la reformulation proposée par un adulte relève d'une stratégie d'étayage vis-à-vis de l'enfant. Même si elle concerne aussi le locuteur lui-même qui va chercher à clarifier ses propres propos ou à les rectifier (Leroy-Collombel, 2011). Reformuler permet ici de produire du sens en revenant sur ce qui a été dit par d'autres ou par soi-même. On est dans une perspective communicationnelle qui permet de rendre une production de sens plus adéquate à son objet. Elle permet à la fois de mieux se faire comprendre, de mieux comprendre, de s'assurer que l'on a bien compris ou que l'on dit de façon juste ce dont il s'agit (Normand, 1987 : 6). Cette définition s'apparente au rôle d'un enseignant.

En effet, dans le domaine didactique, les reformulations⁵⁵ sont considérées comme des reprises ayant subi des modifications d'ordre syntaxique ou lexical. Dans une salle de classe, c'est une opération qui consiste à revenir sur ce qui vient d'être dit à l'oral ou à l'écrit de façon implicite ou explicite dans le but de l'améliorer et de faciliter la compréhension des élèves. C'est donc dans ce domaine qui est celui de la didactique des langues que nous analyserons le phénomène de la reformulation.

⁵⁵ Elles sont aussi composées d'un énoncé X (énoncé source ES) repris sous une forme identique ou modifiée par un énoncé Y (énoncé reformulateur ER), quelle que soit la distance qui les sépare (que l'acte paraisse volontaire ou non chez les apprenants) (Durand, 2001) et leur relation sémantique peut se faire par un marqueur de reformulation paraprastique (verbal ou non verbal) (Blondel, 2009).

3.5.1.2. Types de reformulation

Si les auteurs tels que Gülich et Kotschi (1983, 1987), Apothéloz (2008) sont d'accord quant au principe de la reformulation dans sa définition et sa composition, ils distinguent néanmoins deux catégories d'opérations de reformulation : les paraphrastiques et les non paraphrastiques. Une opposition résumée par Rossari (1997) précisant que les premières se distinguent par le marqueur reformulatif utilisé (c'est-à-dire, autrement dit, en d'autres termes, ou, ...). Elles permettent de déclencher une « prédication d'identité entre la première formulation et la reformulation, et ce même si ces deux dernières ne contiennent aucun indice d'équivalence sémantique ». Il est question de la structure syntaxique de la phrase (Rossari, op.cit. : 17 ; Tacherfiout, 2009 ; Martinot, 2009 ; Migeot & Viprey, 2000) dans laquelle le marqueur indique que le locuteur apporte un changement en modifiant totalement ou partiellement son énoncé. On a un changement de perspective.

Les secondes se distinguent des précédentes par le connecteur employé (en tout cas, de toute façon, en un mot, enfin, en somme, ...) qui opèrent une hiérarchisation subsumante avec un « changement de perspective énonciative entre le point de vue qu'il introduit (reformulation) et le point de vue auquel il renvoie » (Rossari, 1997 : 17 ; Tacherfiout, 2009). Il s'agit du contenu sémantique de la phrase dans sa continuité. Dans cette deuxième catégorie, Rossari distingue quatre sous catégories de reformulation non paraphrastiques :

-Les reformulations non paraphrastiques « récapitulatives » qui sont introduites par les connecteurs comme **en somme, bref et en un mot.**

-Les reformulations non paraphrastiques « énonciatives » marquées par un seul connecteur **enfin.**

-Les reformulations non paraphrastiques « distanciatives » marquées par les connecteurs **en tout cas, de toute façon, de toute manière, en fait, de fait, en réalité, au fond.**

-les reformulations non paraphrastiques « réexaminatives » qui se laissent identifier par la présence des connecteurs comme **tout bien considéré, tout compte fait,**

somme toute, après tout, enfin de compte, finalement et en définitive (Rossari, 1994 : 18-21, Tacherfiout, 1997 : 323).

Mais de façon générale, nous pouvons, à travers ces auteurs, relever les différents types d'opérations de reformulation qui en ressortent selon qu'ils soient paraphrastiques ou non paraphrastiques et qui serviront à nos données d'analyse au chapitre 7.

Partant des définitions de Gülich & Kotschi, nous pouvons observer trois grandes catégories de types de reformulation selon leurs fonctions : la paraphrase, le rephrasage et la correction (1987 : 52 ; Iulia Motei, 2008⁵⁶).

La paraphrase se compose de deux aspects : le premier présente une relation d'équivalence à la fois entre des énoncés de même structure sémique et entre des énoncés dont l'ensemble de sèmes communs est plus ou moins réduit. Le deuxième présente une relation d'équivalence qui se présente sous trois formes : l'expansion ou exemplification (explicitation définitoire : définir une expression ou expliciter ses propos), la réduction (dénomination : faire une description, c'est-à-dire l'inverse de l'explicitation) et la variation (dire la même chose de plusieurs façons) (op. cit., 1987 : 37). On a alors des paraphrases dont la répartition sémantique peut se faire par expansion, par variation ou par réduction des énoncés.

Le rephrasage quant à lui est la répétition d'une structure lexico grammaticale. Dans ce cas, « la relation entre énoncé source et énoncé reformulateur est celle d'une synonymie dénotative : la dénotation reste constante dans les deux occurrences » (op. cit. : 43). Il s'oppose à la répétition par le changement de perspective qu'il opère.

La correction, pour sa part, affecte le contenu et/ou la forme linguistique. L'énoncé source est partiellement ou totalement annulé par la valeur de l'énoncé reformulateur. Le marqueur détermine si la reformulation doit être interprétée comme correction » (op. cit. : 37) ou pas.

Si nous résumons cette approche caractéristique de la reformulation, nous pouvons dire que l'on retrouve chez Gülich et Kotschi cinq sous catégories de reformulation :

⁵⁶ Le verbe Dire et se Dérivés – entre unités lexicales à sens plein et marqueurs de reformulation paraphrastique (MRP). ROMANIA : Universitatea Babeş : Facultatea de Litere Masterat.

- la reformulation paraphrastique par l'expansion ou l'exemplification,
- la reformulation paraphrastique par la réduction ou le résumé,
- la reformulation paraphrastique par la variation,
- la reformulation par le rephrasage,
- la reformulation par la correction.

Dans la composition de chacune d'elles, la complexité structurelle dépend de deux facteurs :

-Le facteur de distance (entre l'énoncé source et l'énoncé reformulateur) dans lequel la relation de reformulation peut se faire entre deux énoncés contigus (reformulation immédiate) ou deux énoncés intercalés (reformulation différée).

-Le facteur de combinaison de plusieurs procédés de reformulation par enchaînement, réduction, expansion ou enchâssement (combinaison de différents types de reformulation) (op. cit. : 79). Cette catégorisation d'opérations de reformulation est reprise par Volteau (2006) qui ne conservera que les éléments principaux parmi les cinq types de reformulation et distinguera trois catégories de reformulation, à savoir : la paraphrase, le rephrasage et la correction. Des catégories que nous retrouverons dans nos analyses.

Dans une approche beaucoup plus didactique, Durand (2001) opère quant à lui, après une analyse des interactions en classe, une distinction entre la paraphrase, le rephrasage, l'expansion, la suppression et la commutation ou substitution.

Selon lui, la paraphrase ne subit pas de modification dans la structure sémantique (par expansion, réduction ou variation comme nous l'avons vu avec Gülich et Kotschi) bien que soit modifié l'énoncé de surface. Il définit le rephrasage comme une reprise littérale d'une formulation antérieure. L'expansion serait le rajout à l'énoncé déjà existant d'un segment de longueur variable (une distinction différente de celle de Gülich et Kotschi qui la catégorisent comme une variante de la paraphrase). La suppression quant à elle, consisterait en l'élaboration inverse de l'expansion (elle correspond à la réduction chez Gülich et Kotschi). Et, la commutation ou substitution qui se réalise d'un segment à un autre (elle correspond au rephrasage de Gülich et Kotschi qui la présentent comme une variante de la paraphrase).

La composition de chacune de ces reformulations dépend, selon Durand, du passage de ce qu'il appelle par la formulation noyau princeps (énoncé de départ) à la formulation noyau final (énoncé final/reformulé). Entre les deux, il existe une ou plusieurs formulations noyaux intermédiaires dont la forte fréquence de production et d'élaboration demande un nombre très important de tours de paroles. Cela signifie que dans un épisode de reformulation (ou une formulation noyau⁵⁷), on peut avoir une ou plusieurs étapes permettant d'aboutir à une (re) formulation finale considérée comme étant sémantiquement et linguistiquement correcte. C'est le cas de la procédure d'étagage entre l'enseignant et l'apprenant.

Dans cette même vision didactique, nous pouvons observer chez Motei (2008) une distinction de type de reformulation qui part de la théorie de formulation proposée par Antos. Théorie selon laquelle, le locuteur qui produit un énoncé accomplit au préalable un travail de la formulation (production) de l'énoncé. En formulant son énoncé, le locuteur peut se retrouver dans une situation de résolution de problèmes communicatifs. Cet effort de construction laisse des traces de son travail dans son organisation discursive. L'usage de ces traces appelées marqueurs, associés au verbe dire, conduit à une opération de reformulation constituée de trois éléments principaux : un énoncé source, un énoncé doublon (reformulateur) et la relation paraphrastique (marqueur). Ainsi, la reformulation qui peut être introduite par *c'est-à-dire* sert à expliquer, nommer, préciser/corriger, généraliser/résumer ou exemplifier le déjà dit.

La distinction des types de reformulation dépend ainsi de la nature de la correction apportée à l'énoncé de départ. La reprise de formulation peut donc porter sur trois principes : la négation qui se présente sous deux formes de reprise qui invalident la formulation initiale (enfin) et introduisent une formulation de remplacement (je veux dire) ; la modification qui permet au locuteur de préciser ou d'ajouter un élément et le remplacement qui est une substitution d'une unité lexicale sans modification de sens. Il en résulte de cette approche de Motei (2008), trois types de reformulation à retenir : la reformulation par la négation, la reformulation par la modification et la reformulation par

⁵⁷ La formulation noyau est « une formulation sémantiquement et linguistiquement auto-suffisante, considérée comme pertinente, au moins provisoirement, par rapport au sujet traité. Elle peut être émise par un ou plusieurs participants sur un ou plusieurs tours de paroles » (Durand, 2001 : 269).

un simple remplacement. Celles que nous analyserons sont la reformulation par modification et par remplacement.

Dans son analyse du discours des enseignants, Villalba Martinez (2011) distingue trois types de reformulation dont les deux premières la *reformulativa* (reformulative) et la *textuales* (textuelles) seraient de l'ordre de la reformulation et la troisième *de insistencia* (d'insistance) serait de l'ordre de la répétition. Cette manière de catégoriser la reformulation se présente sous forme de réitération faite par les enseignants qui reprennent leurs propos ou ceux des étudiants. On peut alors observer de ces types de reformulation que nous analyserons :

La *reiteración reformulativa* (reprise reformulative) qui est une manière d'exprimer autrement le déjà dit, en l'amplifiant ou en le clarifiant avec des expressions plus proches du lexique connu.

Et les *reiteraciones textuales* (reprises textuelles) qui sont des reprises formées par des expressions identiques ou des synonymes.

Chez Martí Sánchez (2013) nous pouvons observer quatre types de reformulations dont la nature et le degré d'équivalence entre les différents éléments (énoncé source et énoncé reformulateur) dépendent des marqueurs discursifs utilisés. La relation sémantique entre lesdits éléments peut se faire par des marqueurs d'ordre explicatif (*explicativo*), rectificatif (*rectificativo*), de généralisation (*de generalizacion*) et de distance (*de distanciamiento*).

Les reformulations faites à l'aide des marqueurs explicatifs et générées par les marqueurs comme *es decir, o sea, en otras palabras, dicho de otro modo, a saber, en otros términos, esto es*, servent à clarifier, préciser ou corriger tout en utilisant une expression équivalente à celle de l'énoncé initial.

Les reformulations faites par les marqueurs rectificatifs et générées par les marqueurs comme *mejor dicho, mejor aún, aún mejor, más bien*, servent à corriger dans le but de clarifier ou préciser ce qui a été dit.

Les reformulations faites à l'aide des marqueurs de généralisation et générées par les marqueurs comme *en resumen, resumiendo, para resumir, en conclusion, en fin, en definitivo, en resumidas cuentas, a fin de cuentas, al fin y al cabo, después de todo, total en fin*, servent à résumer, synthétiser de manière concise ce qui a été dit.

Et les reformulations faites par les marqueurs de distance et générées par les marqueurs comme *de todas maneras/formas, de todos modos, en cualquier caso, en todo caso*, servent à présenter l'énoncé reformulateur comme un mieux-dit du déjà dit (elles correspondent aux distanciatives de Rossari).

Contrairement aux différents types de reformulation que nous venons de voir, Murat et Cartier Bresson (1987) parlent de reprise explicative et de reprise interprétative qu'ils distinguent de la paraphrase par leur notion d'équivalence qui semble ne pas jouer le même rôle. Cependant, ces deux reprises semblent correspondre à l'expansion qui est une variante de la paraphrase définie par Gülich et Kotschi. D'autre part, Faraco (2002) et Bernicot et al. désignent par répétition réparatrice, une intervention corrective produite après l'énoncé fautif de l'apprenant (2006 : 6). Cette dernière peut être immédiate (correction de suite par le LN : plus fréquente chez les débutants) ou différée (correction rétrospective par le LN en fin d'exercice : plus fréquente chez les avancés qui gèrent les activités telles que les discussions, les exposés, etc.).

Tous ces différents types de reformulation se distinguent aussi bien par la relation sémantique existante entre l'énoncé source et l'énoncé reformulateur que par le type de marqueur employé pour indiquer cette relation. Parmi les marqueurs utilisés, il y a les marqueurs verbaux et les marqueurs qui relèvent des facteurs prosodiques⁵⁸ et de morphèmes (adverbes, conjonctions, interjections comme alors, non, ah, hein, eh bien, bon, enfin, disons donc, etc.) (Gülich & Kotschi, 1987 : 43). Selon Gülich et Kotschi la composition indiquant la présence des éléments x R y dans la reformulation n'est valable que si l'on admet l'hypothèse selon laquelle « chaque reformulation paraphrastique nécessite un marqueur quelconque pour être suffisamment reconnaissable », et que les marqueurs de reformulation paraphrastiques « ne constituent qu'un moyen parmi d'autres pour indiquer une relation de paraphrase » (Gülich et Kotschi, 1983 : 308). Les marqueurs représentent le moyen d'établir une relation de paraphrase or ce critère de distinction ne fait actuellement plus débat, car la plupart des auteurs considèrent que les marqueurs d'une reformulation ne sont pas nécessaires à l'existence d'un énoncé reformulateur. Ce qui n'implique pas que l'on ait plus besoin de décrire les marqueurs de reformulation

⁵⁸ Les facteurs prosodiques font référence à l'allongement syllabique. Un phénomène linguistique qui consiste à un allongement de la syllabe produisant un son long ou bref selon les intentions du locuteur. Nous analyserons ce phénomène dans le discours des enseignants et apprenants, des classes de quatrième et des classes de terminale que nous avons observées.

(Rossari, 1997) bien que la nécessité de la présence d'un connecteur soit contestée notamment par Rabatel (2009).

En définitive, et au regard de tous les types de reformulation que nous venons de voir, nous établissons une classification (voir tableau n°3) qui regroupe les définitions de l'ensemble des auteurs et qui ressort les types de reformulation que nous analyserons au chapitre 7.

Tableau n° 3 : Classification des types de reformulation

Classification des types de reformulation					
1ere partie : Les différents types de reformulations consultés					
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
Gülich & Kotschi (1987)	Paraphrase par variation (Rajout ou substitution d'élément sans changement de perspective)	Paraphrase par réduction ou résumé (Description : différente de l'explicitation)	Paraphrase par expansion ou exemplification (Définition, explicitation)	La correction (Annulation totale ou partielle du contenu et de la forme linguistique)	Rephrasage (Répétition par synonymie avec changement de perspective opposé à la répétition)
Murat et al. (1987)	-	-	Explicative, interprétative	-	-
Rossari (1994)	Réexaminative	Récapitulative	-	Distanciative	Renonciative
Durand (2002)	Paraphrase (Modification de surface et non sémantique)	Suppression (Réduction d'un segment variable)	Expansion (Rajout d'élément de longueur variable)	Commutation ou substitution (Changement d'un élément à un autre)	-
Faraco (2002) Bernicot et al. (2006)	-	-	-	Répétition réparatrice (Correction de l'énoncé fautif)	-
Motei (2008)	Remplacement (Substitution d'unité lexicale sans modification de sens)	-	Modification (Précision, rajout d'élément)	-	-
Villalba Martinez (2011)	-	-	Reprise reformulative (Par le marqueur d'amplification, de clarification)	-	-
Martí Sánchez (2013)	Rectificativos (Clarifier ou préciser ce qui a été dit)	De généralisation (Résumé, synthèse de manière concise)	Explicativos (Préciser, clarifier avec expression équivalente)	De distanciamiento (Présenter l'énoncé reformulateur comme un mieux dit)	-
2eme partie : les différents types de reformulation retenus					
Ntsaga	Reformulation de type Reformatif	Reformulation de type Récapitulatif	Reformulation de type Explicatif	Reformulation de type Correctif	-

Dans cette classification, on retrouve les définitions/dénominations des auteurs tels que Gülich et Kotschi, Faraco et Durand (première partie horizontale). Et notre élaboration des différents types de reformulation que nous avons retenus pour nos analyses au chapitre 7 (deuxième partie horizontale). En établissant une correspondance

définatoire sur ce phénomène de reformulation, nous avons obtenu quatre groupes des types de reformulation. Dans chaque groupe, nous distinguons : Les reformulations dont la relation sémantique se fait par le rajout ou substitution d'un élément sans changement de perspective (variation), par la présence des marqueurs qui servent à réexaminer l'énoncé précédent (réexaminative), par la substitution d'une unité lexicale sans modification de sens (remplacement), par la rectification de ce qui a été dit (rectificatif). Dans le cadre de cette thèse, nous analyserons les reformulations de type **reformulatif** en restant sur l'appellation Villalba Martinez⁵⁹.

Les reformulations dont la relation sémantique se fait par la réduction ou explicitation (réduction ou résumé), par les marqueurs qui servent à donner une idée générale de ce qui a été dit ou à faire un récapitulatif (récapitulative), par la réduction d'un segment variable (suppression) et par le résumé, la synthèse de manière concise (*de generalización*). Dans le cadre de cette thèse, nous analyserons les reformulations de type **récapitulatif** en restant sur l'appellation de Gülich et Kotschi dans le sens du résumé et de l'idée de synthèse que nous reprendrons. Les reformulations dont la relation sémantique se fait par la définition ou l'explicitation (l'expansion de Gülich et Kotschi ou exemplification), par le rajout d'élément de longueur variable (l'expansion de Durand), par la précision ou le rajout d'élément (modification), par l'amplification, la clarification (*reiteración reformulativa*) et par la précision ou clarification avec expression équivalente (*explicativos*). Dans le cadre de cette thèse, nous analyserons les reformulations de type **explicatif** en gardant le sens apporté par la variation de Gülich et Kotschi qui illustre l'idée que nous avons de l'explication. Les reformulations dont la relation sémantique se fait par l'annulation totale ou partielle du contenu et de la forme linguistique (la correction de Gülich et Kotschi et de Volteau), par la présentation de l'énoncé reformulateur comme un mieux dit (*distanciamiento*), par la commutation ou substitution d'un segment à un autre (commutation ou substitution), par la correction de l'énoncé fautif (répétition réparatrice) et par l'invalidation de l'énoncé antérieur (négation). Dans le cadre de cette thèse, nous analyserons les reformulations de type **correctif** en gardant le sens de la correction apporté par Gülich et Kotschi, avec l'idée d'une modification totale ou partiel de l'énoncé source. Les reformulations dont la

⁵⁹ Ce choix se justifie par le cadre de ses travaux de recherches de thèse qui sont été axés sur les productions verbales des enseignants et apprenants après des observations de classe.

relation sémantique se fait par la répétition par synonymie avec changement de perspective (rephrasage), par la renonciative, rephrasage de Motei et par les expressions identiques ou synonymes (*reiteraciones textuales*). Dans le cadre de cette thèse, nous ne nous servirons pas de cette catégorie que nous n'avons pas retrouvée dans nos données d'observation.

De ces catégories, nous retiendrons, pour nos analyses (chapitre 7), les reformulations de type **reformulatif, récapitulatif, explicatif et correctif**, car nous nous sommes principalement appuyés sur les auteurs tels que Villalba Martinez par son expérience d'observation de classe, Gülich et Kotschi qui représentent le point de départ du travail sur la reformulation comme une modification voir correction du discours et Martí Sánchez dont l'approche sur les rôles des marqueurs discursifs correspond à celle sur laquelle repose l'analyse de nos données.

3.5.1.3. Fonctions et objectifs

Nous venons de voir les différents types de reformulation à travers quelques notions théoriques, à partir desquelles nous avons élaboré une classification qui fera l'objet d'une analyse. Arrêtons-nous maintenant, afin de définir les différentes fonctions ainsi que les objectifs qu'elles remplissent.

Les différentes fonctions qui caractérisent l'acte de reformulation varient selon le contexte et le type de discours. La reformulation (reprise de formulation), selon Durand, « peut avoir une fonction aussi bien méta-référentielle que linguistique » (2001 : 268). Elle peut dépendre du contexte discursif et de la relation sémantique établie par le marqueur (connecteur) paraphrastique. De ce fait, les reformulations dites paraphrastiques peuvent avoir une fonction de validation de l'énoncé précédent (Durand), de réfutation (Durand), de régulation de l'acte graphique et d'interrogation de type méta-rédactionnel (Durand), de clarification (Morgenstern, Sékali), de confirmation (Durand, Clark et Chouinard), de réorientation du dialogue (Deweck), de réactivation de connaissances antérieures (Villalba), une fonction phatique par le locuteur qui accepte, qui prend en compte (Vinter) ce que dit l'interlocuteur, qui attire l'attention individuelle ou groupale de ses interlocuteurs et qui sollicite la collaboration et l'implication (Vilalba)

de ces derniers, la fonction « Corrective » (Clark et Chouinard) ou d'apprentissage (Vinter) essentiellement destinée à un enseignant durant une activité en classe.

Les reformulations paraphrastiques sont donc un moyen de surmonter les obstacles dans la communication et « chaque étape dans le processus de reformulation fait partie d'une stratégie qui vise à résoudre des problèmes communicatifs » (Gülich, Kotschi, 1983 : 335).

Les reformulations peuvent remplir différents rôles, selon que le marqueur soit antéposé, post posé ou intégré. Une reformulation marquée par « c'est-à-dire » consiste à faciliter la communication par l'aspect informatif qu'elle comporte. Le verbe dire et ses dérivés en tant que marqueurs servent alors à marquer la relation de paraphrase entre deux segments de discours (Motei, 2008 : 35).

Mais les marqueurs de reformulation ont généralement une double fonction : celle d'annoncer une reformulation et de signaler le caractère provisoire de la précédente.

La présence des marqueurs de reformulation manifeste le caractère métalinguistique de l'opération de reformulation (Durand, 2001 : 267). Tandis que les reformulations non paraphrastiques ont une fonction essentiellement méta-référentielle.

Nous savons maintenant que la reformulation vise à résoudre des problèmes communicatifs. Lesdits problèmes peuvent : soit relever de la compréhension en interrogeant les connaissances ou les capacités intellectuelles des autres et sur le savoir à partager ; soit relever des problèmes résultant des relations des interlocuteurs entre eux, c'est-à-dire les attitudes de l'un vis-à-vis de l'autre et l'inquiétude sur les menaces potentielles de leurs faces positives ou négatives. Il est à noter que « d'une façon générale, tous les facteurs constitutifs du processus interactif peuvent engendrer des problèmes. Une activité paraphrastique aide à résoudre la complexité du discours et des difficultés de compréhension qu'elle entraîne » (Gülich et Kotschi, 1983 : 340).

La reformulation est utilisée dans un processus d'apprentissage : a) pour solliciter les élèves réservés (c'est une sorte d'amorce pour les inviter à prendre la parole), b) pour attirer l'attention du locuteur (voir groupe) sur une erreur commise, mais sans l'interrompre vraiment (c'est aussi un encouragement à continuer/à poursuivre son énoncé), c) pour gérer la parole qui circule lors d'une table ronde par exemple (il s'agit d'une mise au point, d'une synthèse, d'un résumé de ce qui vient d'être échangé entre les

différents participants, d) pour répéter en d'autres termes un point de langue visiblement mal compris ou mal assimilé par la classe et e) pour récapituler les points importants d'une unité (Helas, 1991 : 53).

Dans l'acquisition du langage, la reformulation n'est pas signalée par un connecteur et ne relève pas d'un jugement métalinguistique mais de la négociation du sens dans le cadre de la construction d'un discours à deux ou plusieurs. Elle est rarement paraphrastique dans une situation d'énonciation qui semble non contrainte (Martinot, 2000 : 5).

3.5.2. La répétition

Le phénomène de répétition peut être défini au regard des approches théoriques de certains auteurs qui ont souligné l'essor dudit phénomène depuis déjà une cinquantaine d'années et de la définition de Morvan et al. (Le Robert pour tous).

3.5.2.1. Approches

Du point de vue psychosociologique, la répétition est une reprise d'éléments de ses propres énoncés et/ou des énoncés d'autrui. Elle est « reconnue comme pouvant jouer un rôle important dans les progrès des jeunes locuteurs » et ce, « depuis l'essor de l'interaction verbale [...] contribuant de manière importante à l'élaboration de nouvelles constructions linguistiques par le sujet parlant ». Dans une interaction entre adulte/enfant (enseignant/apprenant), l'enfant (apprenant) reprend sa construction lorsqu'il est amené à parler d'évènements similaires. La répétition occupe une place importante dans l'acquisition de la langue. Comme phénomène langagier, elle permet chez les jeunes l'acquisition des unités linguistiques en s'inscrivant dans un espace intersubjectif discursif et d'accomplir des actes de langage qui ne leur sont pas accessibles autrement. Il leur permet « de faire l'expérience des premiers enchaînements et de marquer la continuité dans le dialogue ». C'est ainsi que les répétitions s'inscrivent dans le panorama langagier des jeunes enfants, comme l'une de leurs principales ressources discursives. La répétition prend de l'importance du fait que « ce qui est plus fréquent est appris plus rapidement que ce qui est rare » (Bernicot et al., 2006 : 6).

Du point de vue didactique, la répétition s'inscrit dans un courant pédagogique béhavioriste et permet une réflexion sur les méthodes d'enseignement/apprentissage d'une langue. Elle joue un rôle sur la fixation de certains mécanismes linguistiques (Bernicot et al., 2006 : 6) et se distingue de la reformulation en ce sens que, sur le plan formel, elle implique non seulement une conservation du sens mais ne modifie pas ses constituants linguistiques. La répétition est par conséquent une réitération identique de lettres, syllabes⁶⁰, mots isolés, segments de phrase et de brefs énoncés.

3.5.2.2. Types de répétition

Dans les recherches menées par Durand (2001) sur les pratiques de classe à l'oral, il met en évidence, en dehors du phénomène de reformulation, la notion de rephrasage comme un écho qui a pour rôle, de confirmer et de valider les énoncés des élèves. Il indique une invitation à poursuivre leurs énoncés ou une réfutation masquée de la part de l'enseignant.

Dans une dynamique interactionniste, on note avec Faraco (2002) que chez les étudiants avancés, la répétition est maniée avec maîtrise et de façon diversifiée. L'usage de la répétition en écho permet d'indiquer brièvement (sans l'interrompre) à son interlocuteur que l'on réfute ou que l'on valide ce qu'il dit, et qu'il peut poursuivre.

Les *reiteraciones de insistencia* observées par Villalba Martinez chez les étudiants de L1 et de L2 permettent à l'enseignant de marquer une idée ou de capter leur attention à un moment donné de son exposé. Pour se faire, les éléments répétés sont souvent repris par la même expression et de façon contiguë les uns aux autres. Les éléments repris peuvent apparaître séparés par d'autres évaluations ou, même, par des segments proportionnellement adaptés.

Nous présentons dans le tableau numéro 4, une classification (récapitulatif) des types de répétitions proposés par les auteurs tels que Villalba Martinez, Faraco et Durand. Et nous présenterons les différents types que nous analyserons au chapitre 7.

Dans ce tableau, nous proposons une classification en réunissant les définitions/dénominations des auteurs mentionnés ci-dessus. Et dans la deuxième partie,

⁶⁰ C'est le cas de la prosodie.

nous proposons notre élaboration des différents types de répétition qui nous serviront pour nos analyses.

Tableau n° 4 : Classification des différents types de répétition

1ere partie : Les différentes catégories de répétition consultées			
Les auteurs	1 ^e	2 ^e	3 ^e
Faraco (2002)	-	-	Répétition en écho
Villalba Martinez (2011)	<i>Reiteraciones de insistencia</i>	-	-
Durand (2001)	-	Rephrasage ou répétition	-
2eme partie : les différents types de répétition retenus			
Ntsaga	D'insistance	Répétitif	Complétif

La classification qui ressort de ce tableau, nous présente de façon générale trois groupes de sous catégories de répétition. En nous référant aux définitions/dénominations de chaque auteur, nous avons établi une correspondance entre leurs distinctions.

Dans les trois groupes nous avons :

-Les répétitions par insistance qui permettent d'attirer ou retenir l'attention de l'interlocuteur afin de s'assurer de la bonne compréhension de son énoncé. Dans nos analyses nous étudierons cette forme d'insistance afin de comprendre cet effet répétitif qui permet aussi bien à l'enseignant qu'aux apprenants, d'apporter une certaine assurance sur le suivi et la compréhension du cours. Nous les nommerons les reformulations de type **d'insistance**

-Le rephrasage ou répétition qui est une reprise littérale d'une forme antérieure (rephrasage de Durand). Nous retenons l'aspect répétitif et conservateur de la structure initiale dans l'énoncé final que nous avons dénommé répétition de type **répétitif** (dans le sens de Durand) que nous analyserons dans nos données.

-La répétition en écho qui permet de valider et de confirmer ce qui a été dit tout en invitant son interlocuteur à poursuivre l'énoncé. Nous retiendrons l'aspect de continuité, de poursuite dans la formulation de l'énoncé après une rupture évaluative que nous avons dénommé répétition de type **complétif**. Nous le développerons dans les analyses de nos observations.

Dans le cadre de notre thèse, nous retiendrons les répétitions de type **d'insistance**, **répétitif** et **complétif**. La notion d'insistance permet de relever l'idée de persévérance que nous avons observée chez les enseignants et qui emmène l'élève à prendre conscience sans que l'enseignant ne soit obligé de révéler lui-même ce qui pose problème. Elle n'est pas qu'un phénomène du discours oralisé (Durand, 2002) mais aussi celui de l'écriture (Gülich et Kotschi). La répétition est une phase évaluative durant laquelle les enseignants valident ou non les énoncés des élèves.

3.5.2.3. Fonctions et objectifs

L'observation des progrès linguistiques d'un LNN, dans son utilisation de la répétition permet, selon Faraco, de noter son évolution et le développement de sa compétence communicationnelle. La répétition joue donc un rôle essentiel dans les échanges entre enseignant et apprenants. En effet, elle facilite non seulement l'intercompréhension sur le plan de la langue, mais elle aide aussi à la communication et à l'interaction. Ce phénomène de la répétition est une ressource à la fois linguistique (sur le plan phonologique, grammatical et sémantique et dans le processus de structuration du dialogue) et langagier (l'étude approfondie de la reprise amène à reconsidérer le débat dans le processus d'acquisition du langage) (Faraco, 2002 : 7 ; Bernicot et al., 2006 : 7).

La théorie générative de Chomsky, fondée sur l'actualisation chez l'enfant d'une compétence pour une combinatoire infinie des éléments de sa langue maternelle, a déplacé la question de la répétition vers les « feedbacks » fournis par l'adulte « en réponse » aux énoncés de l'enfant. Les modèles connexionnistes issus du paradigme du traitement de l'information, conduisent à considérer que l'apprentissage découle des probabilités qui se réalisent entre forme linguistique et fonction sémantique. Les théories interactionnistes du développement, quant à elles, montrent comment la répétition des formats d'interaction (situations sociales typiques) conduit à l'acquisition du langage par la construction des structures cognitives incluant des énoncés. « Il est cependant intéressant de noter qu'en fonction des cadres théoriques considérés, les rôles que tient la reprise sont très différents : ils peuvent se situer à des niveaux très élémentaires ou très sophistiqués. Suivant l'ordre chronologique de l'évolution des idées, l'apprentissage est déterminé par la répétition de l'association entre un mot et le référent qu'il désigne, entre une phrase et une situation » (Bernicot et al., 2006 : 6).

Les répétitions effectuées par un enseignant peuvent avoir une double fonction : la compréhension des données de la langue, car l'élève doit pouvoir décoder le message contenu dans le discours de l'enseignant et l'intercompréhension des participants dans les interactions entre apprenants. Dans son ensemble, la répétition est un phénomène peu étudié dans le domaine de la didactique des langues mais il n'en demeure pas moins présent dans le discours des enseignants et des apprenants.

3.5.3. L'allongement syllabique

L'allongement syllabique est un phénomène prosodique⁶¹ qui n'est ni une reformulation ni une répétition encore moins une réduplication. Il est le maintien d'une syllabe qui produit un son long ou bref selon les intentions du locuteur actif. Cette stratégie produit un écho qui peut avoir une valeur de confirmation et de validation du propos tenu par son interlocuteur.

3.5.3.1. Approches

Avant de nous pencher sur ce phénomène langagier, il nous serait utile d'essayer de comprendre ce que nous entendons par allongement syllabique. Lorsqu'on se réfère aux différents dictionnaires, un allongement appelé aussi prolongement est défini comme un nom masculin singulier qui désigne le fait de prolonger.

Pour Briz (1998), l'allongement (ou prolongement) syllabique est un fait phonique fréquent dans l'espagnol « colloquial ». Il permet de prendre du temps, de réfléchir à ce que l'on va dire par la suite, de renforcer ce que l'on est en train de dire ou ce que l'on a déjà dit. L'allongement syllabique ne traduit pas l'intensité de la quantité mais marque une discontinuité dans le discours. Morel & Danon-Boileau (1998) définissent l'allongement syllabique comme une marque très discrète de la recherche de formulation. Il constitue, selon eux, un maintien de l'intensité.

C'est une sorte de camouflage dans la recherche du mot ou du segment le plus approprié avec un indice purement local et une fonction prospective. Il permet aussi de

⁶¹ La prosodie est par définition, une étude des phénomènes de l'accentuation et de l'intonation (variation de hauteur, de durée et d'intensité).

gérer l'organisation de la suite immédiate du discours avec parfois des pauses comme marque d'hésitation faite par l'énonciateur correspondant à une réévaluation du référent ; c'est-à-dire qu'il lui permet de proposer une qualification plus juste ou moins contestable aux yeux du coénonciateur. C'est une manière de rechercher une expression plus appropriée qui puisse traduire l'inflexion de point de vue sur l'objet du discours.

Quant à Nikahara (2006), l'allongement syllabique accentue une cohérence référentielle et discursive. En règle générale, « ce n'est pas la pause silencieuse qui est requise dans le cas de recherche d'un mot ou d'une construction syntaxique, mais plutôt le remplissage sonore par un allongement de la syllabe finale ou le recours au « euh ». Mais cet allongement syllabique n'est pas nécessairement en fin de mot et de phrase, il peut aussi se trouver en fin de mot et en milieu de phrase. Dans ce cas, il acquiert une fonction différente.

L'allongement syllabique est différent de la reduplication en ce sens que ce dernier est caractérisé par l'allongement de la première occurrence du mot-outil et reprise à l'initial du syntagme complet. La reduplication correspond, à la différence de l'allongement syllabique et de la répétition, à une élaboration syntaxique dont le rôle de chaque occurrence répétée est différent de la base de référence.

L'allongement est dans son ensemble marqué, aussi bien dans une conversation ordinaire que dans des échanges verbaux en salle de classe, par une hésitation permettant de trouver le mot juste et non contestable par l'enseignant (ou interlocuteur), une pause permettant d'obtenir un temps de réflexion ou exprimant une difficulté à poursuivre sa formulation ou une continuation dans le discours, c'est-à-dire une invitation aux élèves à poursuivre l'énoncé de l'enseignant afin de s'assurer qu'ils suivent ou qu'ils ont compris l'objet du cours.

3.5.3.2. Types d'allongement syllabique.

Nous savons que la structure d'une syllabe est composée de deux types : la syllabe CV⁶² et la syllabe VC⁶³ et CVC⁶⁴. Mais parler du type d'allongement syllabique ici ne

⁶² Consonne voyelle

⁶³ Voyelle consonne

⁶⁴ Consonne voyelle consonne

consiste pas à évoquer les différentes formations de la structure syllabique qui peuvent varier d'une langue à une autre mais à déterminer le type d'allongement syllabique à travers ses éventuelles fonctions.

Selon les auteurs cités supra, nous pouvons parler de quatre types d'allongement syllabique au vu de ses fonctions :

Un allongement syllabique ré-évaluatif qui permet au locuteur actif de revaloriser son travail (Morel & Boileau). Un allongement syllabique de type organisationnel qui permet la gestion du discours (Morel & Boileau). Un allongement syllabique de maintien dans la réflexion et la recherche du mot juste (Morel & Boileau) ou une pause (Nikahara, 2006). Un allongement syllabique de continuation : prendre le temps de réflexion dans la suite des idées contenues dans le discours. Compte tenu des descriptions des différents types d'allongement syllabique que l'on retrouve dans l'ensemble des approches théoriques des auteurs précédemment cités, nous pouvons établir une classification que nous présentons dans le tableau numéro 5.

Tableau n° 5 : Classification des types d'allongement syllabique

1ere partie-Les différents types d'allongement syllabique consultés			
	1 ^e	2 ^e	3 ^e
Briz (1998)		Temps de réflexion dans la continuation du discours	
Morel & Boileau (1998)	Réévaluatif	Organisationnel	Maintien
Nikahara (2006)			Pause
2eme partie : Les types d'allongement syllabique retenus			
Ntsaga	Correctif	Complétif	Maintien

Dans ce tableau, nous retrouvons la classification que nous proposons dans la première partie, en réunissant les définitions/dénominations des auteurs cités ci-dessus. Et dans la deuxième partie, nous proposons notre élaboration des différents types d'allongement syllabique que nous retenons et qui feront partie de nos analyses au chapitre 7. La classification qui en ressort nous présente de façon générale trois groupes de types d'allongement syllabique. En nous référant aux définitions de chaque auteur, nous avons établi la catégorisation qui suit :

-L'allongement syllabique de type évaluatif qui permet une revalorisation de l'énoncé par des corrections. Dans le cadre de cette thèse, nous n'analyserons pas cet aspect correctif que nous n'avons pas retrouvé dans nos données d'observation.

-Les allongements syllabiques de type organisationnel qui permettent de prendre du temps de réflexion et de poursuivre tout en complétant l'énoncé. Dans nos analyses, nous étudierons cet aspect complétif que l'on retrouve chez les enseignants. Ces derniers sollicitent sans cesse la participation des élèves en les invitant à poursuivre leurs énoncés afin de s'assurer qu'ils suivent ou qu'ils ont compris de quoi il en retourne. Nous les nommons par allongement syllabique de type **complétif**.

-Les allongements syllabiques de type de maintien ou une pause permettant la recherche d'un mot. Dans nos analyses nous étudierons cette pause faite par l'enseignant ou l'élève pendant la formulation de son énoncé tout en maintenant le rythme et la cohérence dans son intervention. Nous les nommons par allongement syllabique de **maintien**.

De ces types d'allongement, nous retiendrons donc, pour nos analyses, l'allongement de type **complétif** et de **maintien** en dépit du fait que les données des analyses de ces différents auteurs ne soient pas principalement issues des observations de classe.

3.5.3.3. Fonctions et objectifs

Les fonctions qui relèvent de l'usage d'allongement syllabique dans le discours varient selon le contexte qui peut être aussi bien du domaine psycholinguistique que du domaine didactique (en particulier en didactique des langues).

Selon les approches des auteurs mentionnés supra, l'allongement syllabique qui se situe dans un cadre beaucoup plus métaréférentiel peut traduire une idée de maintien dans le discours, de continuité dans la suite thématique, de pause dans la gestion du temps de réflexion, de gestion dans l'organisation immédiate du discours et d'hésitation dans la réévaluation du contenu discursif.

Ces différentes fonctions font essentiellement référence au contexte conversationnel. Nous verrons, à l'issue de l'analyse de nos données d'observation faite en classe de langue espagnole, si l'on retrouve ces mêmes types de fonction ou si l'on

aura des fonctions totalement différentes compte tenu du type d'interaction que l'on peut avoir dans une classe de langue.

Le phénomène d'allongement syllabique est une stratégie qui fait partie du travail de formulation dans le discours individuel ou collectif. Que l'on soit dans une conversation ou dans une salle de classe, l'allongement syllabique est une aide considérable dans la gestion du discours. L'objet visé par l'usage de ce type de stratégie est essentiellement celui de transmettre un message à la fois réfléchi, bien construit et compréhensible. Pour les élèves des classes de quatrième par exemple qui débute dans l'apprentissage des langues étrangères comme l'espagnol, l'italien et l'allemand, l'usage de l'allongement syllabique peut permettre de se donner le temps de réfléchir et de rechercher le mot juste ou synonyme pour pouvoir s'exprimer.

3.6. Le caractère interactif des phénomènes et activités didactiques

Le caractère interactif d'une reformulation se distingue par l'usage d'une « auto-hétéro reformulation » et d'un « auto-hétéro déclenchement » (Gülich & Kotschi, 1987 : 79).

Cette caractéristique apparaît sous trois façons différentes. Elle peut être faite :

- par la ratification émise par l'auditeur à la suite de l'énoncé reformulateur, des signaux non-verbaux (acquiescement de la tête) et des éléments verbaux (hein). Durant son tour de parole, il permet au locuteur d'achever une structure en prenant la parole ou en effectuant des corrections (Gülich & Kotschi, 1987 : 45).

- par l'auto-reformulation (reformuler/réélaborer ses propres énoncés) et l'hétéro reformulation (reformuler/co-élaborer les énoncés d'un interlocuteur), c'est-à-dire que le locuteur qui produit l'énoncé source n'est pas forcément le même que celui qui produit l'énoncé reformulateur.

-Ou encore par l'auto-initiative (reformulation déclenchée par le locuteur producteur de l'énoncé) ou l'hétéro-initiative (reformulation déclenchée par l'interlocuteur à qui est adressé l'énoncé), c'est-à-dire que l'activité de reformulation peut être initiée/déclenchée par le locuteur qui produit l'énoncé reformulateur ou par celui à

qui il s'adresse (Gülich & Kotschi, 1983). Ce caractère interactif permet d'aborder le concept d'interaction comme un travail fourni par « un effort commun des interlocuteurs ». Par conséquent, la reformulation n'est pas l'activité d'un seul locuteur mais celle produite par plusieurs locuteurs qui peuvent contribuer à établir cette relation de reformulation. « C'est là même une qualité spécifique et essentielle des procédés de reformulation dans la communication orale » (Gülich & Kotschi, 1987 : 49).

Dans le discours, le caractère actionnel est constitué d'un ensemble structuré d'actes illocutoires de façon hiérarchique, de la production des énoncés comme activité fournie par les locuteurs et des actes sociaux réalisés avec des individus jouant un rôle social et guidés par le souci de ne pas perdre la face (Roulet, 1987). Le caractère actionnel du discours qualifie la nature de l'activité du locuteur qui est toujours dirigé vers un partenaire. Ce sont des échanges verbaux qui se déterminent mutuellement et qui deviennent possible grâce à la coopération des interlocuteurs. Le discours est ainsi considéré comme le produit de deux (ou plusieurs) interlocuteurs et donc le résultat d'une production interactive. La paraphrase de cette activité interactive illustre l'aspect d'un travail de formulation qui a pour but de résoudre des problèmes de formulation (Gülich et Kotschi, 1983).

Dans une classe de langue, les reformulations peuvent être localisées à n'importe quel moment d'une activité, que ce soit à l'occasion de l'établissement d'une consigne, d'une évaluation ou d'une explication (Blondel, 2009). Comme stratégies interactives, les reformulations sont des constructions faites par l'enseignant dans le but de faciliter la compréhension des élèves selon la représentation qu'il se fait de leurs difficultés. Ainsi, une analyse de ces reformulations contribue à éclairer le caractère spécifique de ces interactions qui peut varier entre une conversation ordinaire et des échanges verbaux entre enseignant et apprenants. Lors d'une activité en classe de langue, l'emploi des autos et hétéro reformulations révèle la nature du rôle de chaque interactant (enseignant/apprenants), comme lorsque l'enseignant se sert des autodictées (c'est-à-dire qu'il redit ses énoncés pendant qu'il écrit au tableau ce qui doit être retenu) afin non seulement d'accompagner l'acte d'écriture au tableau mais aussi de s'assurer que les élèves suivent et qu'ils prennent des notes dans leurs cahiers. C'est un moyen d'avoir le contrôle de la classe pendant qu'il a le dos tourné (Il a le rôle de gestionnaire). Cependant, l'usage des hétéros corrections, par exemple permet à l'enseignant d'aider les élèves dans

les difficultés qu'ils rencontrent lors de la formulation de leurs énoncés. On a un enseignant accompagnateur et des apprenants actifs par leurs interventions.

En somme, on retrouve dans une salle de classe, un enseignant qui co-élabore les énoncés des élèves par des hétéros reformulations et qui réélabore ses propres énoncés par des autos reformulations.

Dans cet aspect interactif, nous nous intéressons à la relation d'équivalence entre les différents segments discursifs qui sont l'énoncé source et l'énoncé répété. La répétition réalise différentes fonctions dans la dynamique des discours et des échanges verbaux. L'auto reprise, par exemple peut constituer une ressource dans la gestion de l'élaboration discursive alors que l'hétéro-reprise est une des formes privilégiées de l'accusé de réception dans le dialogue et donc un véhicule de l'intercompréhension (Bernicot et al., 2006 : 3-4). On peut alors avoir, comme nous l'avons vu dans la reformulation, des autor épétitions qui peuvent être auto ou hétéro initiées (déclenchées), des hétéro répétitions qui peuvent être auto ou hétéro initiées (déclenchées). Ce sont des facteurs qui permettent de définir le sens des échanges et donc le type d'interaction qui peuvent être soit unidirectionnels soit bidirectionnels. Cet aspect actionnel relève le caractère interactif dans une activité produite entre deux ou plusieurs interlocuteurs.

Bien que cet aspect ne soit pas mentionné par les différents auteurs que nous avons consultés, il est tout de même important pour nous de savoir si l'allongement syllabique fait par l'énonciateur est uniquement sur ses propres propos durant son discours ou sur les propos de l'interlocuteur ou coénonciateur durant le discours de ce dernier.

Si l'allongement syllabique traduit l'idée de maintien dans le discours, de pause ou d'hésitation, on est face à un locuteur qui agit sur ses propres énoncés et on n'a pas l'idée d'un échange mutuel.

Si l'allongement syllabique laisse entendre une idée de continuation et de gestion de l'organisation du discours, une idée de reprise par l'interlocuteur qui poursuivra l'énoncé, on est face à une construction qui traduit l'idée d'échange mutuels et donc d'interaction. Dans ce cas, nous pouvons parler d'aspect interactionnel qui dépend non seulement du contexte mais du type de discours (monologue, dialogue etc.). Nous pouvons donc par ce phénomène déterminer si l'on est face à des activités de type interactionnel incluant deux ou plusieurs interlocuteurs.

Conclusion du chapitre 3

Dans ce chapitre, nous venons de faire un tour d'horizon à travers la notion d'interaction, le sens étymologique des notions telles que stratégie, reprise, reformulation répétition et allongement syllabique. Nous avons aussi déterminé, au fil de nos consultations, les différents types de phénomènes retenus en vue d'une analyse de nos données d'observation.

Concernant la notion d'interaction, nous nous sommes appuyés sur différents auteurs tels que Bange (1992), Cicurel (2002) et Faraco (2006) dont les approches nous ont permis de prendre connaissance sur sa place au sein d'une classe de langue. En effet, l'interaction est vue comme un moment qui favorise la communication et donc les échanges verbaux entre enseignants et apprenants. Étant un facteur déclencheur, autrement dit sollicitant régulièrement les connaissances des élèves par un travail autant sur la production que sur la compréhension, il est fort recommandé aux enseignants de mettre en place des activités à but non seulement communicationnel mais aussi et surtout interactionnel.

Mais la question que nous nous sommes posée est celle de savoir comment gérer ces activités de classe ? Quel mode de gestion pour les classes à effectifs pléthoriques ? Dans une classe de langue, on retrouve plusieurs acteurs : d'un côté l'enseignant et de l'autre les élèves. Chacun d'eux remplit un rôle différent. Premièrement, nous avons l'enseignant qui, avec la place que lui octroie l'approche communicative, détient un rôle très complexe. Dans son organisation, il doit à la fois préparer la séance dans le choix des activités, de la gestion des tours de paroles, de la gestion du matériel adapté et de la gestion de la classe entière ou en demi-groupe. Ce mode de gestion ne semble pas profitable dans une salle de classe à effectifs pléthoriques que ce soit pour une gestion d'interaction individuelle⁶⁵ ou collective⁶⁶. L'élève qui doit être mis au centre des interactions, ne se sentira personnellement pas visé dans des échanges collectifs si le nombre des élèves est très important. Dans tous les cas, la combinaison du rôle de

⁶⁵ L'enseignant qui gère une centaine d'élèves ne peut pas tous les interroger, même en espace d'une semaine.

⁶⁶ Plus le nombre des élèves est important moins l'enseignant a la possibilité de détecter ceux qui ne participent pas.

l'enseignant et celui des apprenants peut engendrer des interactions de façon symétrique. Des rôles qui font d'eux des stratégies par l'emploi des phénomènes discursifs tels que la reformulation, la répétition et l'allongement syllabique que nous analyserons. En effet, on a un enseignant « chef d'orchestre » qui anime, facilite l'apprentissage etc. et des apprenants qui doivent être actifs et participatifs.

Concernant les phénomènes discursifs utilisés, nous avons retenu les reformulations de type reformulatif, récapitulatif, explicatif et correctif ; les répétitions de type répétitif, d'insistance et complétif et les allongements syllabiques de type de maintien et complétif. Ces différents phénomènes nous ont permis de comprendre leur sens étymologique, leurs caractéristiques, l'importance de leurs fonctions ainsi que le caractère actionnel qui résulte des échanges verbaux que l'on observerait dans une classe de langue.

À l'issue de nos résultats, nous tenterons de comprendre le fonctionnement des échanges observés ainsi que leur importance dans une classe de langue comme dans la classe de langue espagnole. Mais auparavant, nous expliquerons notre démarche méthodologique et nous présenterons les données qui nous ont permis d'entreprendre une étude sur la reformulation, la répétition et l'allongement syllabique comme stratégies interactives dans une classe de langue.

DEUXIEME PARTIE :
APPAREIL METHODOLOGIQUE

Chapitre 4 : Méthodologie de la recherche

Les théories étant avancées dans la première partie du présent travail, il convient désormais de faire état des démarches entreprises, afin de mettre en place notre étude sur les productions verbales enseignants et apprenants en classe d'espagnol langue étrangère au Gabon. Le chapitre que nous abordons est centré sur l'ensemble des opérations relatives aux observations des classes effectuées au cours de nos enquêtes de terrain. La méthodologie de la recherche mise en place a pour but d'aider à comprendre nos données d'observations et d'enquêtes obtenues. Ce chapitre est composé de sous chapitre :

Le premier porte sur l'objet de la recherche, c'est-à-dire une étude comparative sur les productions verbales enseignant/apprenants réalisée entre la classe de quatrième et de terminale.

Le deuxième aborde la problématique liée aux méthodes et conditions d'enseignement des langues étrangères au Gabon.

Le troisième est une description des modalités adoptées pour le recueil des données issues des observations des cours en langue espagnole.

Le quatrième explique le type de traitement et analyse effectués au regard des données retenues pour la suite du travail.

Le cinquième, quant à lui, fait état des points saillants de la démarche d'observation.

4.1. Objet de la recherche

Dans le cadre de notre projet de recherche, la préoccupation première est de savoir comment se déroulent les classes de langue espagnole et précisément les interactions entre enseignant et apprenants, et entre apprenants dans les établissements de Libreville (capitale du Gabon⁶⁷). Notre attention porte principalement sur : les contextes en situation d'apprentissage, les types d'activités réalisées en classe, les échanges verbaux enseignants/apprenants, les productions verbales, les stratégies discursives des enseignants et des apprenants, les traces écrites, la gestion des supports pédagogiques et l'utilisation du matériel didactique.

Mais une telle démarche ne peut être entièrement réalisable sans une autorisation des instances en France (lieu de nos études) et au Gabon (lieu de nos enquêtes de terrain) afin d'obtenir un droit d'accès aux établissements concernés (cf. annexe 3a, 3b). Nous avons besoin d'un recueil de données et de nous interroger sur les conditions dans lesquelles se déroulent les classes de langue espagnole à observer. C'est ainsi que la recherche élaborée porte sur un corpus d'enregistrements audio et vidéo, et des données recueillies en étroite collaboration avec les responsables d'établissement, les enseignants et les élèves.

Les objectifs poursuivis (enregistrement et transcription des données à analyser) impliquent la nécessité de disposer d'un matériel adéquat et soigneusement préparé pour une vision globale de l'enquête et de l'observation. Afin de rendre possible ce travail de recherche, nous avons adopté pour la méthode de l'observation directe. Cette méthode permet, selon Arborio (2006), de rendre compte d'une situation réelle. C'est un moyen de nous mettre en contact directe avec les différents interlocuteurs. Cette observation a pour but de déterminer les aspects sur lesquels porte notre attention, notre réflexion et selon les objectifs que nous poursuivons. C'est ainsi que nous avons prévu assister au cours dans une optique différente ; c'est-à-dire que nous avons opté en faveur d'une observation directe et passive pour une meilleure vision d'ensemble. Le choix d'une observation directe se justifie par le fait qu'agir en tant que participant actif ne permet pas

⁶⁷ Le choix de Libreville s'explique par la concentration démographique que l'on constate dans différents travaux de recherche et par le fait que c'est la capitale du Gabon.

de prendre en compte certains aspects comme l'évaluation du comportement des élèves, lorsqu'on a le dos tourné pour écrire au tableau etc. Une observation passive, quant à elle, permet d'avoir un regard extérieur du fait que le but n'est pas de susciter les réactions des élèves, mais de voir comment réagissent enseignants et apprenants, face à une situation d'interaction.

Dans une optique d'analyse et de compréhension des données recueillies, nous nous sommes posé des questions sur les problèmes observés. Elles nous ont fourni des axes d'observation sur lesquels nous avons élaboré ce travail.

4.2. Problématique et questions de recherche

Problématique

Dans un premier temps, nous pouvons dire que définir une problématique et des questions de recherche pour ce travail, c'est au préalable comprendre qu'une « classe de langue constitue une mine », un terrain idéal « pour le recueil de données utiles au didacticien, [...] et au chercheur » (Faraco, 2006 : 5). Dans une vision didactique, elle est un milieu privilégié pour une observation directe sur la manière dont se déroule la relation entre les enseignants et les apprenants. Elle est aussi un terrain idéal pour une étude sur les types d'échanges langagiers mis en œuvre par lesdits locuteurs ; c'est-à-dire qu'observer une classe de langue permet, selon Bertocchini & Costanzo, de « recueillir des données qui seront plus tard analysées afin de prendre des décisions pour améliorer l'apprentissage⁶⁸ » d'une langue.

Notre projet de recherche s'inscrit à la suite du travail théorique effectué lors de notre master 1 et des résultats de nos enquêtes d'observation réalisées lors du master 2. La recherche que nous proposons de mener est une étude des productions verbales basée sur deux orientations empiriques. Elles visent d'une part à décrire les stratégies utilisées par les professeurs et les élèves lors des interactions en classe de langue, et d'autre part à comprendre les procédures qu'enseignants et apprenants déploient dans le but, pour les premiers de faciliter l'enseignement et pour les seconds d'apprendre. Autrement dit, nous

⁶⁸ Lien : http://alliancefrlecce.xoom.it/virgiliowizard/sites/default/files/sp_wizard/docs/3.doc (Consulté le 03/11/2012).

aimerions décrire les différents phénomènes discursifs qui faciliteraient (ou non) l'apprentissage de l'espagnol – LV2 – dans ces classes de langue. Après une description desdits phénomènes, nous nous pencherons sur une étude comparative entre les niveaux de quatrième et de terminale. Cependant, un tel travail ne peut être réalisé sans tenir compte du contexte sociolinguistique multilingue qui est celui du Gabon. Un contexte dans lequel le français, langue officielle de ce pays, est à la fois la langue d'intercompréhension entre les différentes ethnies, la langue de socialisation, la langue de l'école et celle des apprentissages (cf. chapitre II). Nous nous devons aussi de comprendre ce que nous entendons par interaction. Qu'est-ce qu'une interaction et pourquoi interagir ?

En nous appropriant la définition des auteurs tels que Bange (1992), nous pouvons dire que l'interaction est comme une plateforme sur laquelle se déroulent des actions réciproques, se construisent les discours d'un point de vue aussi bien linguistique que non linguistique. Sur cette plateforme, on considère que les apprenants se trouvent face à une bifocalisation étant donné qu'ils doivent communiquer (transmettre des messages, des informations, résoudre une tâche) et rapprocher leur interlangue à celle de la langue cible (travail sur le code) ; c'est à dire que c'est au sein de l'interaction que les formats sont mis en place et qu'émergent des facilitations linguistiques sous la forme d'étayage (aides de la part de l'autre), d'autorégulations (des productions qui permettent la régulation de l'action sur soi-même), de réparations (la manière dont certaines formes linguistiques sont prises par l'autre pendant l'échange communicatif) et de séquences potentiellement acquisitionnelles (à partir d'un certain problème linguistique, on observerait un travail cognitif qui aiderait à l'acquisition de la forme). Quant aux procédures mises en œuvre par les élèves, il convient de souligner que le tutorat entre eux, la saisie de la langue cible à partir d'un travail cognitif de compréhension interactionnelle, les étayages linguistiques sous la forme d'hétéro-reformulations et les précisions sur le lexique employé, se retrouvent parmi les plus importantes.

De ce point de vue qui présente la classe de langue comme un lieu qui favorise l'enseignement et l'apprentissage des langues et dans lequel les échanges verbaux font partie des moments clés de la classe de langue, se présente à nous un questionnement, à savoir :

Quel est le déroulement d'une classe de langue espagnole au Gabon ? Ce déroulement s'inscrit-il dans un cadre prédéfini ? Est-il le même en classe de quatrième (début d'apprentissage obligatoire) qu'en classe de terminale (fin d'apprentissage obligatoire) ? Quels types d'activités pratiquées en classe ? Favorisent-elles l'interaction comme moyen d'échange et de communication ? Comment coexistent gestion d'interaction, de la classe et du cours ? Quel rôle de chaque interactant pour une interaction **bidirectionnelle** et **pluridirectionnelle** ? Nous entendons par interaction bidirectionnelle, les échanges verbaux entre les élèves et l'enseignant puis entre apprenants, sans que l'enseignant ne soit l'unique déclencheur. Sachant que l'interaction permet de travailler sur la production et la compréhension (bifocalisation (Bange, 1992)), quelles stratégies pour enseignant et apprenant dans l'interaction ? Au final, une question demeure, en quoi consiste l'analyse des productions verbales des enseignants/apprenants ? Et, en quoi consiste cette recherche longitudinale des classes de quatrième et de terminale ?

Ledit questionnement nous oriente vers une réflexion comportant sur le fonctionnement du système éducatif du Gabon, le contexte sociolinguistique du milieu d'enseignement/apprentissage de la langue cible, les activités et la gestion du cours de langue. Il nous conduit, tout au long de cette réflexion, à une étude comparative sur les productions verbales permettant de mettre en exergue la différence d'enseignement/apprentissage, entre une classe de quatrième (niveau débutant) et une classe de terminale (fin de formation du cycle secondaire) puis entre enseignants et apprenants des dits niveaux respectifs.

Questions de recherche

Lors de nos enquêtes d'observation, nous avons constaté que la reformulation, la répétition et l'allongement syllabique étaient au cœur des pratiques enseignantes lors des interactions en classe d'espagnol. Leur usage s'est avéré être une stratégie à travers laquelle l'enseignant exerce un travail très pointilleux sur les codes linguistiques, et sur laquelle l'apprenant améliore ses connaissances et sa pratique de la langue étrangère. Ce constat nous emmène à émettre trois questions principales qui guideront notre recherche, à savoir :

Question 1 : la gestion de la classe de la part de l'enseignant consiste à mener à bien des actions verbales et non verbales dans le but de gérer le déroulement du cours, l'utilisation du matériel didactique et la participation des élèves ?

Question 2 : l'interaction en classe portera sur un travail spécifique en compréhension et en production de l'espagnol ?

Question 3 : l'élève sera appelé à intervenir, à participer, à parler et à écrire lors des demandes de l'enseignant (solliciter, interroger, motiver) ?

Nous tâcherons de répondre à ces questions à l'issue des analyses que nous effectuerons au chapitre 7. Dès lors, nous présentons les différentes données recueillies pour l'étude ainsi que la méthode utilisée dans leur traitement et analyse.

4.3. Le recueil des données

Pour mener à bien notre étude, nous avons effectué différents types de recueil de données dans les classes de langue espagnole, à savoir :

-Les données d'observation directes recueillies pendant les séances d'activités de classe. Il s'agit :

-des données écrites obtenues à l'aide d'une grille d'observation établie au préalable (cf. tableau 7, 8, 9 et 10 de ce chapitre),

- des données écrites obtenues à l'aide d'un questionnaire destiné aux élèves⁶⁹,

- des données des enregistrements vidéo⁷⁰,

-des prises de notes et des données des enregistrements audio⁷¹ (à la fin de la séance) : il s'agit à la fois des données écrites obtenues à l'aide d'un questionnaire destiné aux enseignants (cf. chapitre 5 : tableau n°15) et de données audio obtenues à travers un entretien semi guidé avec l'enseignant à l'issue du cours de langue qui ne sera pas analysé dans sa totalité, dans le cadre de cette thèse). Concernant les modalités du recueil de nos données, nous avons opté pour une observation passive et non active. Nous avons ainsi

⁶⁹ Le questionnaire (cf. tableau n°4 de ce chapitre) était rempli par les élèves à la fin de la séance et dans la mesure du possible, car la gestion du temps de la séance en cours et de la séance suivante en dépendait.

⁷⁰ Enregistrement réalisé à l'aide d'un caméscope (cf. tableau n°11 de ce chapitre)

⁷¹ Enregistrement réalisé à l'aide d'un dictaphone (cf. tableau n°12 de ce chapitre)

un emplacement qui se trouvait au fond de la salle de classe pour une meilleure observation non seulement directe et passive mais aussi quasi « anonyme » et discrète pour les élèves, afin de laisser l'enseignant et les élèves dans les conditions « habituelles » d'enseignement/apprentissage de la langue espagnole. Mais il est à noter que notre présentation aux élèves était faite par l'enseignant avant le début du cours, en expliquant les raisons de notre présence, de même que l'objet de notre étude qui est celui d'une observation sur le déroulement des interactions avec leur enseignant. Une fois en classe, les élèves étaient déjà présents et attendaient l'enseignant avec qui nous arrivions en même temps. Pour le recueil de nos données, nous disposons de données observables (par le caméscope), de données repérables (par les grilles d'observation) et de données recueillies par les questionnaires destinés aux élèves et aux enseignants, afin d'obtenir un corpus conséquent.

4.3.1. Ensemble des données recueillies

Dans cette étude, les observations portent essentiellement sur des groupes composés d'élèves et d'enseignants des classes de quatrième (pour les élèves en début de cursus d'apprentissage) et de terminale (pour les élèves en fin de cursus d'apprentissage). Pour obtenir un échantillon considérable, nous nous sommes rendus dans 7 établissements dont quatre collèges et trois lycées.

4.3.1.1. Les observations de classe de quatrième et terminale

Les observations que nous avons réalisées dans les classes étaient centrées non seulement sur le contenu du cours mais aussi sur les différents acteurs : l'enseignant (l'enquêté ou l'observé) et les élèves (les enquêtés ou les observés) dont le nombre variait d'une classe à une autre et d'un établissement à un autre. Notre programme consistait à observer 33 classes en langue espagnole dont 17 classes de quatrième et 16 classes de terminale, pour un total de 48 heures, trois semaines durant. L'emploi du temps de nos observations de classe prévu à fait l'objet de modifications, suite à des annulations (la programmation d'un devoir, l'indisponibilité des enseignants, raisons de santé, évènement). Celles-ci ont conduit à une restriction dans le nombre de classe à observer. Ces modifications nous ont contrainte à réduire le temps d'observation de classes utile

pour le corpus de nos enquêtes (cf. annexe 4). Ainsi, nous nous sommes rendus dans 6 établissements et nous avons observé 21 classes dont 10 classes de quatrième et 11 classes de terminale, pour une durée totale de 29 heures (en outre pour le traitement de données, la tableau n°6 présente l'emploi du temps des classes retenues pour les analyses). Avant chaque observation, nous nous sommes entretenus avec les enseignants afin de déterminer les objectifs et les modalités de nos observations, par rapport à l'enseignant et aux élèves.

Tableau n° 6 : Emploi du temps des observations de classe effectuées

Emploi du temps des observations de classe effectuées					
Lundi 08/03/10	Jeudi 11/03/10	Mardi 16/03/10	Jeudi 18/03/10	Vendredi 19/03/10	Lundi 22/03/10
9h30-11h15 TA1 LPIG (2h) Mme N. A. C (2h)	9h30-11h30 4e CESPIG (2h) Mme Y. L. A	8h20-9h20 4e CESNLM (1h) Mme A. G.M.S	9h30-11h15 4e CESRB Mme M. S (2h)		9h20-11h00 Tle LNL Mr. F.A.D (2h)
				11h30-13h15 4e LPIG Mme N. A. C (2h)	
		11h00-12h25 TA LPIG (1h) Mme A.E.C. A			

Légende : Vert : 3 classes de quatrième ; rouge : 3 classes de terminale

4.3.1.1.1. Les grilles d'observation directe

En termes de modalités prévues pour les observations de classe, nous nous sommes servi des grilles d'observation pour une prise de notes structurée et organisée. En effet, les grilles d'observation permettent, selon De Nuchèze (1991⁷²), de dégager aussi bien les structures des échanges dans les classes observées, que les procédures de transmission-acquisition du savoir, de même que les évaluations.

Au préalable, Nous avons établi quatre types de grilles d'observations centrées sur : l'enseignant, les élèves, la classe et le cours. Ces grilles, de nature fermée, se composent d'une série de repères pouvant faciliter le recueil et le traitement de nos données quantitatives et qualitatives. Chaque grille d'observation a des points précis selon les objectifs que nous nous sommes fixés, à savoir :

- La grille d'observation de classe par enseignant

⁷² Dans son article paru dans *Le français dans le monde* n°242, inspirée de divers auteurs, DE Nuchèze propose un ensemble de grilles d'observation de classe (recommandable) par thème selon les points d'observation ciblés par l'observateur.

L'analyse de cette grille (que nous réaliserons au chapitre 6) a pour objectif de relever le type de langue de référence (français ou langues locales) utilisée par l'enseignant. elle permet de prendre connaissance de la gestion du cours, la structure et l'organisation des activités. Elle permet aussi de connaître le type d'explications données aux élèves (claires, confuses, incomplètes, si elles sont faites en langue cible/de référence), les modes d'évaluations (s'il y en a ou pas : à l'oral ou à l'écrit, de façon systématique ou non, etc.) et de savoir si le projet didactique est atteint ou non.

Cette grille permet aussi de se centrer sur l'interaction enseignant/apprenants et les supports pédagogiques afin de déterminer les activités langagières mises en œuvre par l'enseignant (de type orales ou écrites), les types d'interventions (libres, guidées etc.) ainsi que la liberté accordée aux élèves dans les interactions/échanges verbaux en classe. Elle permet au final d'observer s'il y a, pendant le cours, une articulation entre le travail collectif et individuel des élèves et de déterminer le rôle de l'enseignant dans les classes de langue observées.

Tableau n° 7 : Grille d'observation de classe (données centrées sur l'enseignant)

Grille d'observation de classe (données centrées sur l'enseignant)			
Nom de l'observateur : Date de l'observation : Classe/groupe : Statut de la langue espagnole de la classe observée : LV1, LV2, LV3 Enseignant n° _____ classe _____			
Nos attentes	Oui	Non	Nos observations
Langue de référence, d'usage en classe : Français Langues locales			
Supports pédagogiques : Tableau Documents écrits Documents iconographiques Cassettes Vidéos			
Activités langagières mises en œuvre : Orales Écrites			
Types d'interventions : Libres Guidées (QRE) Monologue Dialogue			
Liberté accordée aux élèves dans les interactions et les activités			
Articulations entre travail collectif ou individuel : facilité			
Réalisation du projet didactique initial de l'enseignement : atteint			

Extrait de la grille d'observation cf. annexe 5a

- La grille d'observation des élèves en classe.

Les points d'observation de cette grille permettent de savoir si les élèves sont intéressés par le cours de langue observé, s'ils entendent et comprennent les explications de l'enseignant, s'ils posent des questions et répondent aux questions posées par l'enseignant et s'ils détiennent un cahier permettant de prendre des notes, de mémoriser la leçon et de favoriser le travail de maison.

Tableau n° 8 : Grille d'observation de classe (données centrées sur les élèves)

Grille d'observation de classe (données centrées sur les élèves)			
Nom de l'observateur :			
Date de l'observation :			
Statut de la langue espagnole : LV1, LV2, LV3			
Établissement _____ Classe de _____			
Points observés	Oui	Oui	Nos observations
Sont intéressés			
Comprennent ce qu'ils entendent			
Posent des questions			
S'expriment oralement dans la langue			
Répondent aux questions			
Ont un cahier et l'utilisent			

Extrait de la grille d'observation cf. annexe 5b

- La grille d'observation sur le déroulement et le contenu du cours.

Cette grille a pour but de définir les objectifs du cours observé (selon qu'il s'agisse de la découverte ou de l'approfondissement d'un sujet, le réemploi ou l'appropriation d'une notion ou point grammatical etc.).

Cette grille permet aussi de déterminer la nature du contenu du cours (s'il agit d'un travail sur la grammaire, la littérature, la civilisation etc.) et sa structure (est-elle variée, équilibrée, déséquilibrée etc. ?) et de savoir si ce sont des moments programmés par l'enseignant ou des moments spontanés.

Elle permet de connaître le rythme de la séance du cours de langue (rapide, lent etc.) dans lequel l'usage de la langue de référence (dominant ou non) peut paraître très utile pour donner des explications, donner des ordres, traduire de la langue cible à la langue de référence, donner des réponses pour une meilleure compréhension par les élèves et aussi porter des jugements.

Tableau n° 9 : Grille d'observation de classe (le déroulement et le contenu du cours)

Grille d'observation de classe (données centrées sur le déroulement et le contenu du cours)			
Établissement :			
Nom de l'observateur :			
Date de l'observation :			
L'enseignant a été prévenu :			
Classe/groupe :			
Nombres d'élèves :			
Statut de la langue espagnole : LV1, LV2, LV3			
Nombre d'heures de la classe par semaine :			
Durée du cours :			
<u>Observation sur le déroulement du cours</u>			
	Oui	Non	
Les objectifs du cours :			
Découverte d'un sujet ; Introduire, initier, familiariser, Sensibiliser, etc. Approfondissement d'un sujet Réemploi, appropriation Évaluer			
Programme :			
Moments programmés Moments spontanés Contenu du cours : Conversation, discussion Grammaire Civilisation Littérature			
Structuration du cours :			
Bien structuré, varié, équilibré Disproportionné, monotone, déséquilibré			
Rythme du cours :			
Dynamique Trop rapide, pressé Trop lent, monotone Autre			
Utilisation de la langue de référence :			
Domine trop Pour donner des explications Pour donner des ordres et des consignes Pour traduire Pour porter un jugement de valeur Pour données des réponses			
Stratégies utilisées :			
Explications du professeur Interventions d'élèves Interactions professeur-élèves Travail individuel écrit Travail à deux en groupe			
Activités :			
Exercices traditionnels Projets Traduction Compréhension orale/écrite Production orale/écrite			

Cette grille sert aussi à savoir si les types d'activités réalisées en classe avec les élèves peuvent être des exercices traditionnels, la traduction, la compréhension orale ou écrite etc. Elle nous emmène au final à rendre compte des stratégies utilisées par l'enseignant (est-ce qu'il privilégie ses explications, les interventions des élèves, le travail

individuel ou de groupe ou les interactions enseignants/apprenants) pour faciliter l'apprentissage des élèves.

- Les grilles d'observation de la classe.

Cette grille permet de circonscrire les conditions dans lesquelles travaillent les élèves observés.

Tableau n° 10 : Observation de la classe

Observation de la classe			
Établissement : Nom de l'observateur : Date de l'observation : L'enseignant a été prévenu : Classe/groupe : Nombres d'élèves : Statut de la langue espagnole : LV1, LV2, LV3 Nombre d'heures de la classe par semaine : Durée du cours : Observation de la classe			
	Oui	Non	Notes
Salle de classe :			
Calme			
Bruyante			
Claire			
Bien éclairée			
Sombre			
Mal éclairée			
Équipements techniques :			
Tableau feutre craie			
Tables, chaises confortables			
Salle bien aménagée			
Téléviseur			
Rétroprojecteur			
Magnétoscope, lecteur de dvd			
Grand écran			
Ordinateurs			
Encyclopédies			
Affichage pédagogique			
Photocopieuse			
Imprimante			
Bibliothèque			
Presse			
Électricité			
Prise électrique en marche			

L'objectif est de savoir si la classe de langue observée s'est produite dans une atmosphère calme, bruyante, suffisamment éclairée ou pas. Cette grille sert de guide pour repérer la présence des équipements techniques (tableau, tables, chaises, affichages, électricité avec des prises en marche ou non etc.) indispensables au bon déroulement de la classe et du matériel didactique (téléviseur, rétroprojecteur, ordinateurs, magnétoscope,

manuels didactiques etc.), et utile au bon fonctionnement d'une classe de langue étrangère.

Les quatre grilles d'observation que nous venons de citer sont très utiles à une observation directe de la classe de langue mais limitées parce qu'une observation directe ne garantit pas nécessairement une prise de notes descriptives complètes de tous les éléments observés. D'où l'importance, selon nous, de disposer d'autres moyens pour le recueil des données tels que l'enregistrement vidéo.

4.3.1.1.2. Les enregistrements des cours

Comme nous venons de le dire, la prise de notes par le biais des grilles d'observation ne garantit pas une fidélité au recueil des données. Il est donc utile de disposer d'autres modalités, comme les enregistrements qui nous ont fournis les informations de base pour nos analyses et que nous avons compléter avec celles des grilles d'observation. Nous avons donc procédé à deux types d'enregistrement :

- Un enregistrement vidéo, avec un caméscope pour faciliter « la mémoire visuelle », car le but de ce type d'enregistrement est de pouvoir travailler, après la classe, sur la structure et la gestion du cours, la composition de la classe, les méthodes et les comportements d'enseignement/apprentissage observés. La visualisation des vidéos par « viewing session ⁷³ » (Bertocchini & Costanzo⁷⁴, 2011), autant que possible, permet de revenir sur ce qui a été dit et de procéder à une étude sur les productions verbales enseignant/apprenants.

- Un enregistrement audio avec un dictaphone aussi bien pour les cours (pour compléter les éventuelles imperfections audio du caméscope) que pour les entretiens avec les enseignants (avant ou après la classe) afin de confronter les propos des enseignants et les faits observés en classe.

Le choix de ce mode de recueil de données se justifie par le fait que l'enregistrement est, comme le déclare Brousseau, « la saisie la plus *fidèle* d'un épisode scolaire ». Ce mode de saisie permet de revoir « les comportements de l'enseignant (phrases, déplacements, actes mimiques et geste que nous n'analyserons pas dans cette

⁷³ C'est un visionnement par « arrêt sur image au besoin » décrit par Bertocchini et Costanzo.

⁷⁴ Bertocchini & Costanzo (consulté le 02/03/2011 p.6).

thèse) ainsi que ceux de chaque élève en conservant aussi ce que voient les acteurs : tableau, la classe etc. » (2008 : 1). En dehors des grilles d'observation directe et des enregistrements audio-vidéo des cours, nous avons aussi eu recours à d'autres modalités de recueil de données qui ne peuvent être obtenus par des grilles d'observation ni par un caméscope. Nous les avons nommés : les outils complémentaires.

4.3.1.2. Les outils complémentaires

Les outils complémentaires font référence aux questionnaires destinés aux élèves et aux entretiens guidés avec les enseignants, car ce sont des données pouvant apporter des informations utiles à nos analyses, et qui peuvent aider à avoir une vision propre à chacun d'eux.

4.3.1.2.1. Les questionnaires

Les questionnaires (cf. annexe 6) ont pour objectif d'établir un profil sociolinguistique des élèves observés et de s'interroger sur les activités en classe de langue espagnole du point de vue des élèves. Les questions sont de nature fermée afin de faciliter le traitement des données qualitatives et quantitatives.

4.3.1.2.2. Les entretiens

Les entretiens prévus avec les enseignants ont été de type semi-guidé (cf. annexe 7a, b, c, d, e, et f). Le but de ces entretiens est de compléter les données d'observation des classes contenues dans les grilles d'observation, afin de pouvoir confronter les données entre ce que disent les enseignants (sur le matériel didactique, les effectifs etc.) et ce qui est observé en classe. Les données de ces entretiens sont centrées sur quelques aspects sociolinguistiques (leur langue maternelle, seconde etc.), le parcours professionnel (formation suivie et les séjours linguistiques effectués pour le perfectionnement de la langue) et les conditions de travail des enseignants (le fonctionnement du système, la disposition des salles, leur lieu de travail etc.).

4.4. Traitement et analyse des données recueillies

Le traitement des données des grilles d'observation s'est fait à l'aide du logiciel STATA⁷⁵. Le but de ce type de traitement de données est d'obtenir, par des analyses descriptives du logiciel, des données qui nous serviront à établir une relation entre les éléments observés durant le cours et ceux obtenus par les questionnaires destinés aux élèves ainsi les entretiens avec les enseignants. Il faut avant tout codifier les données des grilles d'observations comme dans tableau numéro 11 suivant :

Tableau n° 11 : Codification de données des grilles d'observation

<u>Codes</u>	<u>Correspondance</u>
1, 2, 3 etc.	Identifiant
1	Sexe Masculin
2	Sexe féminin
13, 14 etc.	Age
LBV, FCV etc.	Lieu de naissance
4M, TA etc.	Classe
LPIG, CEA etc.	Lycée/collège
Fang, OBB etc.	Langue maternelle
Français, anglais etc.	Langue seconde
ANG, ESP, ALL etc.	LV1, LV2, LV3

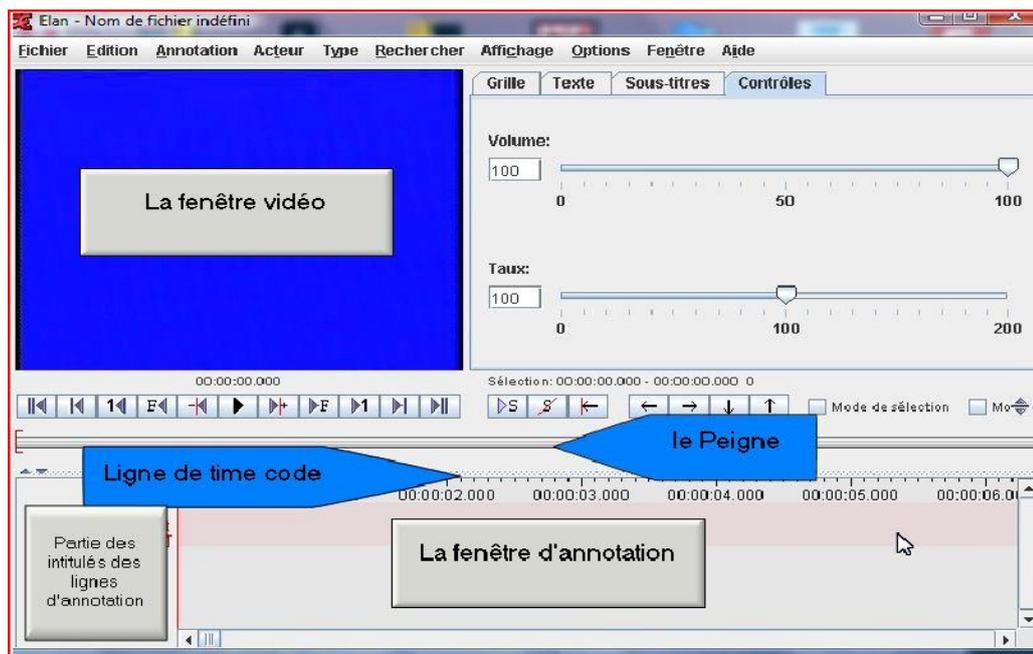
Extrait de nos données cf. annexe 8

L'analyse de ces données permettra d'établir une confrontation avec les données des enregistrements. Ces données sont transcrites et analysées selon le type de phénomènes discursifs relevé dans le discours des enseignants et des apprenants. Afin de procéder au traitement des enregistrements vidéo par caméscope, nous les avons transcrits à l'aide du logiciel ELAN⁷⁶, selon la convention de transcription (cf. annexe 9). Pour la transcription des données vidéo nous disposons dans ELAN de deux types de fichiers (voir image 1 ci-dessous) :

⁷⁵ STATA est un logiciel payant qui intègre un jeu complet de fonctions statistiques et graphiques.

⁷⁶ ELAN : Eudico Linguistic ANnotator. ELAN est un logiciel indispensable pour la création d'annotations dans la gestion et le traitement des données vidéo/audio. Il est utile aux linguistes traitant des corpus du genre image 1 et 2. Il fournit une base solide pour l'analyse du langage des signes et le geste. Il est utilisé avec des corpus des médias, vidéo et/ou des données audio, à des fins d'annotation, d'analyse et de documentation.

Image 1: Fenêtre d'affichage d'ELAN



Source : <http://www.lat-mpi.eu/tools/elan/>

Un fichier multimédia à l'emplacement de la « fenêtre vidéo » et un fichier d'annotation à l'emplacement de « la fenêtre d'annotation » et dans lequel se trouvent les transcriptions des vidéos. Ce processus d'annotation, que nous avons utilisé, comporte trois étapes : les attributs des acteurs (dans l'onglet acteur), la définition des types et niveaux linguistiques (discours, images etc. dans l'onglet type) et la numérotation de chaque intervention⁷⁷ ou entrée avec des références anonymes.

Les enseignants sont référencés par l'anonymat ENS mais ils sont différenciés par la référence de chaque fichier de transcription correspondant à la classe dans laquelle ils ont été observés. Voir les exemples numéro 1 et 2 suivants :

Exemple 1 : Transcription A : Observation du cours d'espagnol classe de 4H

A1 ENS: (.) no/ no todos/ (.) no todos/ (.) no todos/ (.) una persona/ (? una persona tiene que levantar el dedo/ luego/ (? decirlo\) ahora/ ¿Qué día es hoy? / (? bien/

A2 EL01: (.) hoy es/ jueves/ a diecio-dieci- (.) a dieciocho/ de marso/ de dos mil diez\ (.)

A3 ENS: bien\ ¿Quién quiere escribir? / ella no tiene la talla/ (.) digamos/ (.) no/ (.) una chica/ (.) no/ no/ no no/

⁷⁷ Malheureusement ce type de numérotation ne correspondait pas à nos attentes car elle considérait la pause comme un changement d'intervention voir de locuteur sans nécessairement ne tenir compte que de chaque tour de parole. Nous avons dû recourir à une numérotation par un tableau Word afin de définir les différents tours de paroles.

A4 ENI: una chica/
A5 ENS: una chica/ (.) (? ven\ (.) si/ escribir/ (.) tenéis XXXXX (18s)
bien\ a ver/ a ver/ (8s) Mira/ (.) silencio (.) la señora (.) oh/ sabéis que/ la
señora está grabando\ (.) entonces\ si hacéis mucho ruido/ no vamos a oír
nada/ (.)
A6 TLC: sí/ señora/
.....
A27 ENS: vimos ser/
A28 QE: y estar//
A29 ENS: y estar// (.) Vimos Ser yyy//
A30 TLC: estar/
A31 ENS: bien\ ¿Qué hemos retenido/ de Ser? / ¿En qué momento/
utilizamos? / ¿En qué situación/ utilizamos ser/ por ejemplo? / para
expresar ¿Qué? / a ver/ sí/ (16s) sí/ Vamos/
A32 EL1: xxxxx
→DEBUT VIDEO
A33 ENS: (..) pero no/ estás hablando en francés #hein/# se puede utilizar/
paraaa//
A34 EL1 : presentarse\

Exemple 2 : Transcription B : Observation du cours d'espagnol classe de 4M4

B60 EL5: (..) Por favor señora\
B61 ENS: (..) Por favor señora\ (.) no se trata de de yo aquí/ porque vosotros
conocéis mi nombre\ (.) mi apellido ¿no? / (.) pero no conocemos la
identidad de la señora\
B62 EL5: (..) Por favor señora\ ¿Cómo se llama usted? \
B63 ENQ: (..) Yo me llamo euh N. E/

Dans les exemples **1** et **2** ci-dessus, les lettres alphabétiques (**A** et **B**) se réfèrent au fichier de transcription vidéo de la classe observée. Le fichier correspond à la transcription vidéo de la classe de 4H. Le numéro (**1**) de la référence **A1 ENS** correspond à l'ordre d'intervention de l'enseignante pendant le cours, autrement dit, le tour de parole. Il indique que nous sommes au début du cours et que c'est l'enseignant qui intervient en premier indiquant ainsi sa prise de position en classe et le commencement du cours. Selon le titre de l'extrait, qui correspond à celui du fichier de transcription, l'enseignant a été observé en classe de 4H la référence du fichier de transcription vidéo d'observation de classe est **A**. Concernant les élèves, ils sont référenciés par l'anonymat **EL** mais ils sont non seulement différenciés par un numéro qui leur est attribué au fil de leurs interventions (c'est-à-dire que ne sont référenciés dans les transcriptions que les élèves ayant intervenus durant l'observation du cours), mais aussi par la référence de chaque fichier de transcription correspondant à la classe observée. Dans les mêmes extraits, le numéro **01** de la référence **A2 EL01** montre que l'élève **EL01** est le premier interrogé ou à intervenir

en classe de 4H. Ce numéro une fois attribué est conservé pour l'élève concerné tout au long du déroulement du cours. Il permet de savoir s'il a été à nouveau interrogé ou pas. Son intervention par rapport à l'ordre des tours de paroles porte le numéro **2** que l'on retrouve dans le fichier de transcription **A**. Dans la référence **B60 EL5 (4M4)** l'élève **EL5** est le cinquième interrogé ou intervenu en classe de 4M4. Son tour de parole porte le numéro **60** que l'on retrouve dans le fichier de transcription **B**. Cependant, nous avons aussi référencier de façon anonyme les élèves qui interviennent intempestivement sans qu'on ne puisse les identifier (**A4 ENI : Élève Non Identifié**) ; les élèves dans l'ensemble de la classe (**A30 TLC : Toute La Classe**) ou presque qui sont intervenus ; les élèves sont minoritairement intervenus (**A28 QE : Quelques Élèves**) et l'enquêtrice (**B63 ENQ : enquêtrice**) qui est intervenue pour répondre aux questions du professeur et des élèves. Une fois les transcriptions faites dans ELAN, les fichiers sont transférés dans Word pour une meilleure présentation et impression (cf. annexe 6 précédemment cité).

Notre travail est basé sur des enregistrements d'observation audio/vidéo de six classes (voir le tableau numéro 12) que nous retenons pour nos analyses d'observation.

Tableau n° 12 : Enregistrement vidéo des observations des classes retenues

Enregistrements vidéo des observations des classes retenues								
Référence	Enseignant	Établissement	Classe	Heures/ Semaine	Date	Horaire du Cours observé	Durée du cours	Durée de la vidéo
CLIP0001	N.A.C	LPIG	TA1A	3h	08/03/10	09h30-11h15	01h45mn	1h13mn12s
CLIP0005- CLIP0006	Y.L. A	LPIG	4eM4	3h	11/03/10	09h30-11h30	02h00mn	1h21mn48s
CLIP0018	A.G.M. S	CESLM	4eM15	3h	16/03/10	08h20-09h20	01h00mn	41mn39s
CLIP0019- CLIP0020	A.E.C. A	LPIG	TA1C	3h	16/03/10	11h00-12h25	01h25mn	1h06mn13s
CLIP0022	M.S	CESRB	4eH	4h	18/03/10	09h30-11h15	01h45mn	43mn20s
CLIP0030	F.A. D	LNLN	TB1	3h	22/03/10	09h20-11h05	01h45mn	1h06mn02s
Total : 8	Total : 6	Total : 4	Total : 6	Total : 19h	Total : 5J		Total : 9h40mn	Total : 06h02mn23s

Dans ce tableau, nous avons donc retenu six classes dont trois classes de quatrième (4^e H, 4^e M4, 4^e M15) et trois classes de terminale (TA1A, TA1C et TB1). Les observations ont été faites dans quatre établissements différents dont deux Lycées : le Lycée Paul Indjendjet Gondjo (LPIG) et le Lycée National Léon Mba (LNLN) et trois collèges : le Collège d'Enseignement Supérieur Paul Idjendjet Gondjo (CESPIG), le Collège d'Enseignement Supérieur Reymond Boukat (CESRB), et le Collège

d'Enseignement Supérieur Léon Mba (CESLM), avec six enseignants et 131 élèves pour une durée approximative de 6 heures d'enregistrement.

4.4.1.1. Les questionnaires

Le traitement des données recueillies des questionnaires a lui aussi fait l'objet d'une codification avant d'entrer l'ensemble des données dans le logiciel STATA. L'usage de ce logiciel, pour ce type de données, est de pouvoir procéder à une analyse à la fois descriptive et analytique en partant des données quantitatives obtenues. Le tableau numéro 13 représente la codification que nous avons mise en place afin de récolter les informations contenues dans les questionnaires.

Tableau n° 13 : La langue espagnole et les activités de classe

<u>La langue espagnole et les activités de classe</u>	
Code	Correspondance
Q1	Q1. Pourquoi apprends-tu l'espagnol ?
Q1A	A= C'est ton choix
Q1B	B=On te l'a conseillé
Q1C	C=C'est la seule 2° langue vivante étrangère enseignée dans l'établissement
Q2	Q2. Selon toi l'espagnol est une langue :
Q2A	A=Facile
Q2B	B=Très facile
Q2C	C=Difficile
Q2D	D=Très difficile
Q2E	E=Pas d'avis

Extrait de nos données cf. annexe 6

Cet extrait sur les codes des données des questionnaires destinés aux élèves présente à la fois, les codes (colonne de gauche) et les éléments correspondants (colonne de droite) qui permettent d'interpréter les informations issues du logiciel (après une analyse descriptive). Le traitement des données des questionnaires a pour objectifs d'établir le profil des élèves et de déterminer les types et fréquence des activités réalisées en classe du point de vue des élèves. Ces données sont mises en relation avec celles des

observations de classe et sont à confronter si possible avec celles des entretiens des enseignants.

4.4.1.2. Les entretiens

Le recueil des données des entretiens avec les enseignants est composé aussi bien à partir des fiches pour un entretien semi-guidée qu’avec un enregistrement à l’aide d’un dictaphone.

Afin d’obtenir un corpus correspondant aux observations de classe, un entretien a eu lieu avec chaque enseignant observé en classe. Pour le besoin de l’enquête, nous nous sommes entretenus avec 10 enseignants (voir tableau numéro 14) pour un total approximatif de deux heures.

Tableau n° 14 : Enregistrements audio prévus pour les entretiens avec les enseignants

Référence	Enseignant	Formation	Classes enseignées	Établissements	Date	Heure	Durée
DS650006	N. A. C	C.A.P.E. S	4 ^e , 2, TA1	LPIG, CESPIG	05/03/10	09h13	17m14s
DS650015	Y. L. A	C.A.P.E. S	4 ^e , 2 ^{nde} , 1ere	LPIG, CESPIG	12/03/10	09h41	16m37s
DS650017	M.T	C.A.P.E. S	4 ^e , 2 ^{nde} , 1ere, T	IC	12/03/10	12h30	05m02s
DS650020	A. M. C	C.A.P.C	4 ^e , 3 ^e , 2 ^{nde}	LNLN, CESCLM	13/03/10	11h00	08m04s
DS650022	Y. I	C.A.P.E. S	3 ^e , 1ere, T	LPIG, CESPIG	15/03/10	9h22	13m29s
DS650027	L. F. G	C.A.P.E. S	2 ^{nde} , 1ere, T	CEA/LTNOB	15/03/10	13h52	10m11s
DS650028	A. G. M. S	C.A.P.E. S	4 ^e , 2 ^{nde} , 1ere	LNLN, CESPIG	16/03/10	08h25m	07m19s
DS650032	A. E. C. A	C.A.P.E. S	4 ^e , 1ere, T	LPIG, CESPIG	16/03/10	13h22	14m12s
DS 650034	F. A. D	C.A.P.E. S	1ere, T	LNLN	17/03/10	11h20m	09m38s
DS650035	M. S	C.A.P.E. S	4 ^e , 3e	CESRB	18/03/10	10h58	43m20
Total : 10	Total : 10	2	3 niveaux	9 établissements	Total :10jrs		T :2h 25m06s

Mais pour le traitement et l’analyse de nos données, nous avons retenus six enregistrements de six enseignants, correspondant à six classes observées, pour un total d’une heure quarante-et-sept minutes environ. Voir tableau numéro 15.

Tableau n° 15 : Enregistrements audio retenus des entretiens avec les enseignants

Référence	Enseignant	Niveau de formation	Classe enseignée	Établissement	Date	Heure	Durée
DS650006	N. A. C	C.A.P.E. S	4 ^e , 2 nd e, TA1	LPIG, CESPIG	05/03/10	09h13	17mn14s
DS650015	Y. L. A	C.A.P.E. S	4 ^e , 2 nd e, 1ere	LPIG, CESPIG	12/03/10	09h41	16mn37s
DS650028	A. G. M. S	C.A.P.E. S	4 ^e , 2 nd e, 1ere	LNLN, CESLM	16/03/10	08h25mn	07mn19s
DS650032	A. E. C. A	C.A.P.E. S	4 ^e , 1ere, T	LPIG, CESPIG	16/03/10	13h22	14mn12s
DS 650034	F. A. D	C.A.P.E. S	1ere, T	LNLN	17/03/10	11h20mn	09mn38s
DS650035	M. S	C.A.P.E. S	4 ^e , 3e	CESRB	18/03/10	10h58	43mn20
Total : 6	Total : 6				T : 5 jours		T : 1h47m02s

Les transcriptions de ces données d’entretiens ont été faites non pas avec le logiciel ELAN mais avec Word, ne nécessitant qu’une analyse du discours des données recueillies.

4.4.2. Méthode d’analyse

La méthode d’analyse se réfère aux procédés utilisés afin d’interpréter les données de nos grilles d’observations, des transcriptions des vidéos, des questionnaires et des entretiens. Nous présentons les analyses de nos données en deux parties :

La première analyse concerne les transcriptions. Nous présentons les éléments qui nous ont permis de traiter les productions verbales enseignants/apprenants et de procéder à une étude comparative entre les classes de quatrième et celles de terminale. Mais aussi d’établir une relation entre cette analyse et celle faite sur les entretiens avec les enseignants (cf. chapitre 8). La mise en relation entre ces deux types de données nous emmène à définir les types d’activités proposées aux élèves et le matériel dont disposent les enseignants pour dispenser leurs cours de langue espagnole.

La deuxième analyse concerne les grilles d’analyse. Nous présentons non seulement les grilles d’observation de classe mais aussi les questionnaires destinés aux élèves. Comme pour les enregistrements et les entretiens avec les enseignants, la mise en relation avec ces deux types de données (observation et questionnaire) nous emmène aussi à définir les types d’activités proposés aux élèves. Nonobstant, cette deuxième partie nous permet de circonscrire le milieu et les conditions dans lesquelles se produit l’enseignement/apprentissage d’espagnol langue étrangère au Gabon.

4.4.2.1. Les transcriptions

Comme nous l'avons vu antérieurement, nous avons procédé à des transcriptions sur des données audio et vidéo :

L'analyse des transcriptions vidéo permet à la fois de travailler sur les stratégies discursives enseignants/apprenants mais aussi de confronter ces données avec celles recueillies lors des observations directes comme le déroulement de la classe, la gestion du cours et de la classe, le type d'activité, la participation des élèves, etc.

L'analyse de l'ensemble de ces données s'est rendue possible par le biais des grilles d'analyse que nous allons présenter.

4.4.2.2. Les grilles d'analyses

Les grilles d'analyses se réfèrent non seulement aux grilles d'observation de classe, des élèves et du cours mais aussi aux questionnaires destinés aux élèves. Le même procédé nous a aussi servi à l'analyse des différents phénomènes discursifs (stratégies discursives cf. chapitre 6.4.2.1) observés lors des transcriptions de nos données vidéo. Afin de procéder à l'analyse de ces différentes données (cf. chapitre 6), nous avons élaboré des codes (cf. annexe 8 déjà cité) qui nous ont permis de créer une base de données dans Excel puis dans le logiciel STATA. Une fois les données transférées dans le logiciel, nous avons procédé à leur analyse descriptive par thème et obtenu des grilles d'analyse de nos données d'observation et des questionnaires. Nous avons constaté que la langue de référence d'usage des six enseignants observés était le français. Il y avait une absence totale des langues locales comme langue de référence dans l'enseignement/apprentissage de l'espagnol. Ce constat rejoint celui réalisé par les auteurs tel qu'Eyéang (1997).

Nous avons procédé de cette façon pour l'analyse de toutes nos données d'observation, les questionnaires, les entretiens et les transcriptions (cf. chapitre 5 et 6).

4.5. Synthèse de la démarche d'observation et de ses résultats

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons fait usage d'une démarche descriptive de nos données tout en nous servant des enregistrements, des questionnaires, des entretiens et des transcriptions des données observées. Après maintes explications, nous allons donc procéder à une synthèse de notre démarche d'observation.

Dans notre démarche d'observation de classe (établissements publics et privés), il nous était très utile d'avoir des autorisations de recherche aussi bien par l'université Nanterre Paris Ouest la Défense que par la direction de l'École Normale Supérieure (ENS) de Libreville afin d'avoir accès aux différents établissements de la place. Les avantages de notre démarche d'observation sont relatifs aux types d'observations (observation directe, grilles d'observation et enregistrement) réalisés dans les salles de classe. En outre, nous avons dû faire face à certains inconvénients, entre autres, la durée limitée de la batterie du caméscope et l'absence de prises électriques qui ne nous ont pas permis de filmer l'ensemble des cours dans leur intégralité : pendant l'enregistrement de notre deuxième cours de la journée (après deux heures d'enregistrement) notre batterie a eu besoin d'être rechargée. Et l'absence de prises électriques fonctionnelles ne nous a pas permis de charger la batterie et poursuivre l'enregistrement. Nous avons alors poursuivi notre observation sans enregistrement vidéo mais accompagné des grilles d'observation et d'un enregistrement audio (par dictaphone).

Nous avons aussi eu des enregistrements inutilisables à cause des problèmes de sons dus au bruit non seulement venant des élèves en classe, mais aussi des élèves dans la cour de récréation. Les heures de récréation étant confondues aux heures de cours durant lesquelles certains élèves attendent qu'une salle de classe se libère, pour leur prochain cours (système du « turn over »). Les problèmes de son pouvait aussi venir des intempéries, car lorsqu'il pleuvait, il était impossible d'avoir un meilleur son dans les salles de classe qui non seulement n'étaient pas insonorisées mais n'avaient pas de fenêtres. Nous nous sommes confrontés au problème de prises de vue dans certaines vidéos dont les images n'étaient pas nettes à cause des classes qui n'étaient pas suffisamment éclairées, ou pas du tout.

Nous n'avons pas pu observer tous les élèves enregistrés officiellement dans les classes concernées pour cause d'absentéisme malgré le problème d'effectifs pléthoriques observé.

Dans le recueil de données, nous n'avons pas pu obtenir toutes les données de nos questionnaires à cause des problèmes de gestion de temps ou par oubli venant de nous ou de l'enseignant pour l'obtention d'un temps de distribution du questionnaire destiné aux élèves afin qu'ils puissent le remplir sur place. Nous n'avons pas de garantie d'un retour complet des questionnaires si les élèves les avaient emmenés chez eux. Et nous n'avions pas non plus la garantie de pouvoir les observer/de les revoir par la suite, compte tenu du temps qui nous était imparti.

Conclusion du chapitre 4

Les données retenues sont celles de six classes (trois classes de quatrième et trois classes de terminale) avec six enseignants et 131 élèves toutes classes confondues. Sur six classes observées nous n'avons obtenu de questionnaires que de quatre classes. Les circonstances n'étant pas remplies pour nous permettre de distribuer les questionnaires aux élèves (gestion du temps en classe). Afin de répondre à la problématique posée dès le départ, nous analyserons les productions verbales des enseignants et apprenants contenues dans les transcriptions des vidéos en relation avec les autres données d'observation.

Chapitre 5 : Une observation située

Dans ce chapitre nous analyserons d'une part les données issues des entretiens avec les enseignants en nous basant sur : le profil professionnel et sociolinguistique, l'utilisation d'un matériel pédagogique et didactique adapté, et leur enseignement. D'autre part, nous analyserons les questionnaires destinés aux élèves en nous basant sur : le profil sociolinguistique et leur point de vue sur les différentes activités favorables à leur apprentissage de la langue espagnole. Le but de ce chapitre est de recueillir des informations complémentaires à l'analyse des interactions enseignant/apprenants que nous réaliserons au chapitre 7 et 8, et à la réflexion didactique que nous proposerons au chapitre 9.

5.1. Les enseignants

Dans une interaction en classe de langue, les interactants jouent des rôles qui varient selon la situation d'enseignement/apprentissage (un enseignant avec un ou des apprenants). Mais le rôle de l'enseignant prime lors de ces moments d'échanges verbaux, c'est à dire lorsqu'il doit gérer à la fois le temps, le déroulement du cours, chaque intervention y compris les tours de paroles. Cette place qu'il occupe se justifie au préalable par sa formation, ses connaissances et ses compétences. Nous ne nous attarderons pas sur sa formation et ses conditions d'enseignement.

5.1.1. Profil professionnel et sociolinguistique des enseignants de quatrième

Le profil professionnel et sociolinguistique consiste à mettre en exergue les compétences des enseignants qui ont la charge de gérer des classes de langues étrangères. Dans cette optique, nous avons, lors de nos démarches d'observation et d'analyse des différentes classes de langue espagnole, mis en place des entretiens avec les enseignants

auteurs des cours auxquels nous avons assisté. Ces entretiens se sont avérés utiles et nécessaires pour un complément des données d'observation de classe que nous avons obtenues et que nous analyserons au chapitre 7. Parmi les enseignants observés, nous en avons retenus trois (voir tableau 16 ci-dessous) pour le niveau de quatrième. Cela correspond aux trois classes retenues dans nos analyses sur les phénomènes discursifs des enseignants et apprenants des classes de quatrième.

Tableau n° 16 : Enregistrements enseignants des classes de quatrième

Enregistrements enseignants (1)			
Questions	Enseignants		
	Y. L. A	A. G. M. S	M. S
Date	12/03/10	16/03/10	18/03/10
Heure	09h41mn	08h25	10h58
Durée	16mn37s	07mn19s	43mn20s
Lieu entretien	Salle des professeurs.	Salle des professeurs.	Bureau Administratif
Formation	C. A. P. E. S	C. A. P. E. S	C. A. P. E. S
Classes enseignées	4 ^e , 2 nd e, 1 ^{er} e	4 ^e (2), 2 nd e (2), 1 ^{er} e	4 ^e , 3 ^e
Classe observée	4M4	4M15	4H
Établissement	CPIG	CNLM	CESRB
Heures/semaine	11H	15h	6h
Moyenne effectif par classe	45 élèves	55 élèves	75 élèves
-voyage -contexte ?	-Espagne, Colombie, Venezuela -professionnel Tourisme	-Espagne -linguistique	-Espagne -pédagogique Linguistique Tourisme
-manuels -provenance	- <i>Horizontes</i> + personnel - Afrique, Espagne, Amérique du Sud et autres	- <i>Horizontes</i> + personnel - Côte d'Ivoire, France, Espagne	- <i>Horizontes</i> -Liste IPN + Personnel -France -Espagne
-manuel élève ? -facilité tirages ?	-oui (exigé) -reprographie	-oui -non	-non -oui
Matériel didactique -magnétoscope -projecteur -rétroprojecteur -vidéo -ordinateur	-Jamais -jamais -jamais -jamais -jamais	-quelques fois -jamais -jamais -jamais -quelques fois	-jamais -jamais -jamais -jamais -jamais
-objectifs cours	-communicationnel, linguistique, culturel.	-promotion de la langue espagnole	-linguistique, communicationnel, culturel

Le tableau ci-dessus nous renseigne sur la formation des enseignants, les classes enseignées et le matériel didactique utile à leur enseignement. Ils ont tous suivi une formation qualifiante qui a débuté à l'ENS au Gabon et s'est achevée en Espagne par une formation et un bain linguistique. Cela montre la présence des institutions dans la formation des enseignants d'espagnol que nous avons soulignée au chapitre II. À l'issue de cette formation, ils disposent d'un diplôme de CAPES leur permettant de dispenser des

cours dans les niveaux allant de la quatrième à la terminale. Ils enseignent tous la langue espagnole dans trois établissements différents (LPIG, LNLM, CESRB) et réalisent des séjours touristiques et linguistiques⁷⁸ afin de maintenir leur pratique et connaissances en ladite langue. Il faut dire qu'au Gabon, il est difficile de pratiquer la langue espagnole avec autant de langues locales en présence. Les enseignants observés sont tous originaires du Gabon et ont comme langue maternelle les langues locales : la langue maternelle du premier enseignant n'est pas renseignée. Quant au deuxième enseignant, il a pour langue maternelle le fang et le troisième enseignant a pour langue maternelle le adouma. Comme langue seconde, ils ont le français et comme langues vivantes étrangères, ils ont pour LV1 la langue espagnole (2/3), pour LV2 l'anglais (2/3) et pour LV3 l'allemand (1/3) et le portugais (1/3). Chaque enseignant dispose d'un nombre d'heure par semaine commun à celui que l'on proposait⁷⁹ en France, c'est-à-dire 3 heures. Et dans l'ensemble de leurs programmes, ils disposent d'un total de 6 à 18 heures par semaine pour des effectifs allant de 45 à 75 élèves en moyenne par classe. On est dans une phase d'effectif pléthorique, car il faut noter que dans certains établissements les effectifs peuvent atteindre une centaine. Un problème qui engendre aussi celui de la gestion de la classe et du matériel mis à leur disposition.

5.1.2. Outils didactiques utiles aux enseignants des classes de quatrième

L'observation sur les outils pédagogiques et didactiques se réfèrent ici au matériel mis à la disposition des enseignants afin de faciliter leur enseignement de l'espagnol, langue étrangère. Comme matériel, les enseignants et les apprenants disposent du manuel *Horizontes*⁸⁰ recommandé par l'IPN. Il est obligatoire pour l'ensemble des élèves de quatrième. Cependant, les enseignants disposent aussi de documents personnels qu'ils peuvent utiliser pour programmer et organiser leurs cours. Ces documents peuvent provenir des maisons d'édition espagnole comme Chispa, ou française pour une partie de leurs documents personnels, ou ceux recommandés dans la liste de l'IPN ou encore des

⁷⁸ Ils sont peu nombreux à pouvoir faire régulièrement des séjours linguistiques en Espagne ou dans d'autres pays hispanophones (2/6). Pour certains les séjours sont faits de manière occasionnelle (3/6) et pour d'autres pas du tout excepté le séjour imposé lors de la formation qualifiante (1/6).

⁷⁹ Avec la réforme des collèges le nombre de cours de langue espagnole proposé est de 2h30 de la cinquième à la troisième.

⁸⁰ De la maison d'édition africaine de la Côte d'Ivoire.

maisons d'édition américaine comme pour ceux qui ont voyagé en Amérique du sud à l'exemple de Y.L.A. *Horizontes* est certes obligatoire mais inaccessible pour certains élèves. Comme le stipulent les propos suivants : « EA94 N.A.C. : Euh(.) généralement ils ont des difficultés de s'en procurer(.) euh(.) ce qui met en avant les moyens des parents (..) Oui mais ma mère ne peut pas m'acheter le livre(.) mon père ne peut pas m'acheter le livre'' et dans ce cas on fait(.) nous(.) euh(.) en tant que(.) euh(.) ». Cette enseignante met en avant les difficultés financières des familles qui ne peuvent pas offrir le manuel recommandé à leurs enfants. Alors les enseignants ont recours à des tirages soit par le service de la reprographie (1/3) soit au frais des élèves (2/3).

Sur le plan didactique, le matériel pouvant faciliter l'enseignement/apprentissage des langues dans les établissements est quasi inexistant dans les classes selon les enseignants et au vu de nos observations. Du point de vue des enseignants, un sur trois (1/3) disposerait d'un ordinateur personnel dont il s'en sert occasionnellement et aucun ne dispose d'une vidéo ni de salle adaptée à ce type d'activités. La nécessité de ce matériel est de pouvoir atteindre les objectifs et finalités décrits par les enseignants et les instructions officielles. Des objectifs similaires à ceux préconisés par les instructions officielles et spécifiques à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et à une classe de langue. Il s'agit d'un objectif linguistique (2/3), culturel (2/3) et communicationnel (2/3). Pour certains, il s'agit aussi de promouvoir la langue espagnole (1/3). La réalisation de ces objectifs passe donc par les capacités de l'enseignant à tout gérer : le matériel adapté mais aussi les différents types d'activités mises en place que nous analyserons au chapitre 6, selon le point de vue des élèves de quatrième.

5.1.3. Profil professionnel et sociolinguistique des enseignants de terminale

Comme nous l'avons vu avec les enseignants de quatrième, l'observation du profil professionnel et sociolinguistique des enseignants de terminale consiste à mettre en exergue leur responsabilité, la charge qu'ils ont dans la gestion des classes de langues étrangères. De ce fait, nous avons aussi mis en place des entretiens avec les enseignants. Les données de ces entretiens nous serviront pour un complément d'information à nos analyses du chapitre 7. Parmi les enseignants observés, nous en avons retenus trois (voir tableau 17) pour les classes de terminale. Ce choix correspond aux trois classes retenues

dans nos analyses sur les phénomènes discursifs des enseignants et apprenants des classes de terminale.

Le tableau numéro 17 nous informe sur la formation des enseignants, les classes enseignées et le matériel didactiques utile à leur enseignement. Ils ont, au même titre que les enseignants de quatrième, suivi une formation qualifiante à l'ENS au Gabon puis en Espagne et obtenu un diplôme de CAPES leur permettant de dispenser des cours dans les niveaux allant de la quatrième à la terminale. Ils enseignent tous la langue espagnole dans deux établissements différents (LPIG, LNLN) et ont réalisés des séjours touristiques et linguistiques⁸¹ afin de maintenir leur niveau de langue.

Tableau n° 17 : Enregistrement enseignants des classes de terminale

Enregistrements enseignants (1).			
Questions	Les enseignants		
	N. A. C	A. E. C. A	F. A. D
Date	05/03/10	16/03/10	17/03/10
Heure	09h13	13h22	11h20mn
Durée	17mn14s	14mn12s	09mn38s
Lieu entretien	Salle des professeurs.	Foyers des professeurs.	Salle des professeurs.
Formation	C. A. P. E. S	C. A. P. E. S	C. A. P. E. S
Classes enseignées	4 ^e , 2 nd e LE, TleA1	4 ^e (2) 1ere (2), Tle (2)	1ere, Tle (2)
Classe observée	TA1A	TA1C	TB1
Établissement	LPIG	LPIG	LNLN
Heures/semaine	18H	18h	18h
Moyenne effectif par classe	55 élèves	50+ élèves	30 élèves
-voyage	-France, Espagne	-Guinée équatoriale, Espagne	-Guinée Équatoriale
-contexte ?	-pédagogique, Tourisme	-professionnel, Tourisme	-tourisme
-manuels	- <i>Horizontes</i>	- <i>Horizontes</i>	- <i>Horizontes, Chispa</i>
-provenance	-liste Personnel -Afrique, France, Espagne	-liste IPN + Personnel -Afrique, Europe	-France, Espagne
-manuel élève ?	-non	-oui	-non
-facilité tirages ?	-reprographie	-oui	-oui
Matériel didactique			
-magnétoscope	-Quelques fois	-jamais	-jamais
-projecteur	-jamais	-jamais	-jamais
-rétroprojecteur	-jamais	-jamais	-jamais
-vidéo	-quelques fois	-jamais	-jamais
-ordinateur	-quelques fois	-jamais	-souvent
-objectifs cours	-linguistique, culturel	-linguistique, Culturel	-communicationnel

Les enseignants observés en terminale sont tous originaires du Gabon et ont comme langue maternelle les langues locales : ils sont deux sur trois (2/3) à avoir comme langue maternelle le fang et pour un sur trois (1/3) c'est le punu/awandji. Comme langue

⁸¹ Ils sont peu nombreux à pouvoir faire régulièrement des séjours linguistiques en Espagne ou dans d'autres pays hispanophones (2/6). Pour certains enseignants, les séjours sont faits de manière occasionnelle (3/6) et pour d'autres pas du tout, excepté le séjour imposé lors de la formation qualifiante (1/6).

seconde, ils ont le français et comme langues vivantes étrangères, ils ont pour LV1 la langue espagnole (2/3) et anglaise (1/3), pour LV2 l'anglais (1/3), l'espagnol (1/3) et le portugais (1/3) et pour LV3 l'anglais (1/3). Chaque enseignant dispose de 3 heures de cours par semaine et par classe pour un total de 6 à 18 heures par semaine selon le nombre de classes enseignées et pour des effectifs allant de 30 à 55 élèves en moyenne par classe.

5.1.4. Outils didactiques utiles aux enseignants des classes de terminale

Les outils pédagogiques et didactiques mis à la disposition des enseignants permettent de faciliter leur enseignement de la langue espagnole. Enseignants et apprenants se servent du manuel *Horizontes*⁸² recommandés par l'IPN. Il est obligatoire pour les élèves de terminale mais les enseignants ont cette possibilité d'utiliser des références issues de leur propre documentation pour programmer et organiser leurs cours. Bien qu'*Horizontes* soit obligatoire selon les recommandations de l'IPN, il n'est pas pour autant accessible à tous les élèves. Les enseignants ont alors recours à des tirages soit par le service de la reprographie (1/3) pour ceux qui peuvent en bénéficier soit au frais des élèves ou des enseignants (2/3).

Sur le plan didactique, on note une absence de matériel pouvant faciliter l'enseignement/apprentissage des langues dans ces classes de terminale. Selon les enseignants et au vu de nos observations, deux enseignants sur trois (2/3) disposent d'un ordinateur personnel dont ils peuvent s'en servir en cas de besoin. L'un d'eux dispose d'une vidéo mais avec un problème de salle inadaptée (salle de classe et autres salles) pour ce type d'activités. La nécessité de ce matériel est de pouvoir atteindre les objectifs et finalités décrits par les enseignants. Des objectifs qui sont les mêmes que ceux des classes de quatrième, c'est-à-dire similaires à ceux préconisés par les instructions officielles et spécifiques à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et à une classe de langue. Ce sont des objectifs linguistiques (2/3), culturels (2/3) et communicationnels (1/3).

⁸² De la maison d'édition africaine de la Côte d'Ivoire.

5.2. Les élèves

Notre travail est basé sur une étude des interactions en classe de langue espagnole et entre enseignants et apprenants des classes de quatrième et de terminale. L'interaction est donc une plateforme sur laquelle chaque interlocuteur joue un rôle différent. Dans une classe de langue, l'apprenant est le centre de tout enseignement/apprentissage. C'est la raison pour laquelle nous avons établi un questionnaire qui leur était destiné. Dans ce questionnaire, nous nous sommes intéressés à leur profil linguistique et à leur avis sur la fréquence des activités auxquelles ils ont pour habitude d'y assister.

5.2.1. Profil sociolinguistique des élèves de quatrième

Lors de nos démarches d'enquête, nous avons observé un total de 168 élèves⁸³ en classe de quatrième, mais seuls 48⁸⁴ ont pu répondre au questionnaire qui leur était destiné. Parmi eux 27 sont de sexe féminin et 21 de sexe masculin. Ils sont majoritairement nés à Libreville (78.83%⁸⁵). La différence entre le nombre d'élèves ayant rempli le questionnaire et le nombre d'élèves observés est dû à un problème de temps qui s'est avéré difficile à gérer durant le déroulement de la classe. De ce fait, nous n'avons pas pu distribuer le questionnaire aux élèves des classes de 4H et de 4M15. Au final, nous disposons des données de 48 élèves d'une classe de quatrième au lieu de 168 élèves pour les trois classes de quatrième citées ci-dessus. Du point de vue sociolinguistique, les classes d'espagnol langue étrangère observées sont composées d'élèves d'espagnol d'origines linguistiques diverses, présentés dans le tableau numéro 18.

Ce tableau présente une variété linguistique de 44 élèves sur 48 (les quatre autres n'ayant pas renseigné le volet concerné). Une richesse qui vient d'une différence entre leur langue maternelle (de première acquisition) et leur langue seconde (de seconde acquisition). Selon les réponses des élèves, il existe une variété notable en termes de langue maternelle.

⁸³ Nous avons observé 168 élèves dont 75 élèves pour la classe de 4H, 41 élèves pour la classe de 4M15, 52 élèves pour la classe de 4M4.

⁸⁴ Les élèves ayant répondu au questionnaire sont au nombre de 48 pour la classe de 4M4.

⁸⁵ La présence des 29.17% des élèves observés est due au phénomène de l'exode rural de la campagne vers Libreville, capitale du pays et lieu de nos observations.

Tableau n° 18 : Répartition des élèves selon leur langue maternelle

Répartition des élèves selon leur langue maternelle										
Classes	Langue maternelle									
	ADM	ANG	BVG	BWB	DM	FG	FR	GS	KT	
4M4	0	0	0	1	0	20	8	0	1	30
%	0	0	0	2.27	0	45.45	18.18	0	2.27	68.18
Classes	Langue maternelle (suite)									Total
	MN	MSG	MTS	MSG	NZB	OBB	PN	TK	VI	
4M4	2	2	0	0	2	1	7	0	0	14
%	4.54	4.54	0	0	4.54	2.27	15.91	0	0	31.82

Dans l'ensemble de nos données, il y a parmi eux 45.45% des élèves qui ont pour langue maternelle le fang, suivi de 18.18% qui ont pour langue maternelle le français, vient ensuite le pounou pour 15.91% des élèves interrogés, le nzébi, le miènè et le massango pour 4.54% des élèves : le kota, l'obamba et le bawubu pour 3.05% des élèves et 0% pour le reste. Cette répartition est présente dans l'ensemble du pays compte tenu de la variété linguistique qui le compose (cf. chapitre 2). Dans le tableau numéro 19 nous pouvons voir qu'il y a une prédominance absolue de la langue française (FR) comme langue seconde.

Tableau n° 19 : Répartition des élèves selon leur langue seconde

Répartition des élèves selon leur langue seconde			
Classes	Langue Seconde		
	FR	NZB	Total
4M4	33	1	34
%	97.05%	2.94%	100%

En effet, nous pouvons constater dans ce tableau que 97.05% des élèves interrogés déclarent avoir le français comme langue seconde contre 2.95% qui déclarent avoir comme langue seconde, l'une des langues locales (le nzébi (NZB)). Ce qui s'explique par le rôle que joue la langue française et la place qu'elle occupe dans le pays depuis l'époque coloniale (cf. Chapitre 2). Une place qui lui octroie un statut de : langue officielle, de langue d'enseignement et des apprentissages et de langue de référence (cf. chapitre 6) dans les classes de langues étrangères. Ces classes ont comme langues étrangères : l'anglais qui est à 100% la première langue vivante (LV1) des élèves de quatrième,

l'espagnol qui est à 100% leur LV2, l'allemand et autres qui sont leur LV3 (allemand : 9.09%, latin : à 2.27% et arabe : 2.2750%).

En somme, la langue maternelle de ces élèves de quatrième est majoritairement l'une des langues locales. Quant à leur langue de seconde acquisition (LS), elle est sans conteste le français. Cependant, on note qu'il est aussi leur langue officielle, langue des enseignements et des apprentissages, langue d'intercommunication et langue de référence en classe de langue étrangère (cf. chapitre I). Mais compte tenu des difficultés linguistiques qu'ils peuvent avoir, pourquoi choisir une langue étrangère et pourquoi les élèves choisissent-ils l'espagnol en LV2 ?

5.2.2. Choix et usage extrascolaire de l'espagnol par les élèves de quatrième

Apprendre l'espagnol à l'école n'est pas un choix personnel. Selon les recommandations officielles, les élèves se doivent d'apprendre les langues étrangères pour une ouverture linguistique (cf. chapitre 2). Un avis qui n'est pas partagé par Okome-Beka (2007) qui estime que cette situation a changé d'autant plus que le changement de la situation en Guinée Équatoriale semble avoir permis à la langue espagnole de reconquérir les jeunes gabonais qui la choisissent comme LV2. L'anglais en LV1 n'est pas un choix mais une obligation, car son enseignement débute depuis la classe de sixième. Une fois en quatrième, les élèves doivent avoir une seconde langue étrangère au choix, selon les établissements et les enseignants disponibles. C'est ainsi que nous avons interrogé les élèves afin de connaître les raisons de leur choix d'apprentissage concernant la langue espagnole afin de les confronter aux informations officielles. Nous apprenons que pour la majorité d'entre eux (60.41%) le choix de la langue espagnole est une décision personnelle, tandis que pour les autres c'est un choix évident (18.75%) et conseillé (20.83%), car l'espagnol est la seule LV2 enseignée dans leurs établissements. Cette liberté de choix semble limitée par l'offre d'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE) proposée aux élèves qui paraît très restreinte. Mais si l'espagnol est un choix personnel pour les 60.41% des élèves interrogés, peut-on penser que cette langue est facile voir très facile en apprentissage et dans sa pratique ? En termes de facilité d'apprentissage, l'espagnol est pour 63.83% une langue facile d'apprentissage, tandis que pour les autres (17.02%) elle semble difficile (voir très difficile) à apprendre. Et, en termes de pratique en milieu scolaire, les élèves admettent à 95.23% ne la parler que dans

la classe et donc moins dans la cour de récréation, par exemple. On constate que ce pourcentage est plus élevé en terminale pour des élèves qui semble avoir plus d'expérience. Ils sont 60.60% à ne pas la pratiquer en dehors de l'établissement : que ce soit avec des amis, des frères et sœurs et d'autres personnes dans d'autres circonstances comme le voyage, les correspondances et autres. Mais alors, comment aider les élèves dans cette pratique de la langue espagnole et quel serait le mode d'apprentissage le mieux adapté ? Selon l'avis des élèves, ils ont une préférence à 59.57% pour un enseignement/apprentissage basé à la fois sur l'écrit et l'oral. Voyons alors les types d'activités qui, selon eux, se font le plus en classe et qui pourraient favoriser ou justifier leur choix de la langue espagnole.

5.2.3. Activités en classe de quatrième

Dans la fréquence des activités proposées en classe, nous avons constaté que selon les observations des élèves qui ont répondu à cette question, 45.45% des élèves estiment qu'il y a suffisamment d'activités de grammaire et de vocabulaire. Dans la réalisation des activités, les élèves estiment qu'ils ont suffisamment d'activités d'expression écrite et orale en classe d'espagnol mais pas assez d'interactions verbales (orales) ni de traduction. Du point de vu de la fréquence des activités proposées en classe, nous pouvons voir dans le tableau numéro 20 que les activités d'explications et de commentaires de textes (Q6A) sont celles qui se réalisent le plus souvent (1 : 62.5%) en classe de quatrième.

Tableau n° 20 : Fréquence des activités réalisées en classe d'ELE (de q6a à q6e)

Fréquence des activités réalisées en classe d'espagnol LE (de q6a à q6e)														
Q6A		%	Q6B		%	Q6C		%	Q6D		%	Q6E		%
1	30	62.5	1	0	0	1	1	2.08	1	2	4.16	1	4	8.33
2	3	6.25	2	0	0	2	0	0	2	2	4.16	2	1	2.08
3	0	0	3	1	2.08	3	2	4.16	3	1	2.08	3	2	4.16
4	0	0	4	4	8.33	4	1	2.08	4	1	2.08	4	0	0
5	0	0	5	1	2.08	5	3	6.25	5	1	2.08	5	1	2.08
Total	33/48	68.75	Total	3/48	12.49	Total	7/48	14.58	Total	7/48	14.58	Total	8/48	16.16

Les activités portant sur les débats et les discussions (Q6E) se font le plus souvent (1 : 8.33%) en classe d'espagnol LV2. Concernant les activités de commentaires de

tableaux d'art (Q6C), celles-ci sont quasi inexistantes (5 : 6.25%). Les activités de commentaires de photos (Q6B), quant à elles, se font beaucoup moins souvent (4 : 8.33%). Par contre les activités de jeux de rôle (Q6D) sont considérées comme régulières (1et 2 : 4.16%) en classe de quatrième. Selon les 46 élèves sur 48 qui ont répondu à la question portant objet sur la nature des textes étudiés en classe durant les activités d'explications et commentaires de textes, pour 89.13% d'entre eux, il y aurait plus d'activités d'articles de dialogue que de textes littéraires (pour 10.87% des élèves). Du point de vue de la fréquence d'usage du matériel didactique nous pouvons nous référer au tableau numéro 21 ci-dessous.

Tableau n° 21 : Fréquence d'appareillage

Fréquence d'usage d'appareillage																
Classes	Q8A : audio				Q8B : vidéo				Q8C : diapositive				Q8D : images			
	1	2	3	Total	1	2	3	Total	1	2	3	Total	1	2	3	Total
4M4	0	1	32	33/48	0	0	31	31/48	0	0	27	27/48	16	18	10	44/48
%	0	2.08	66.66	68.78	0	0	64.58	64.58	0	0	56.25	56.25	33.33	38.5	20.83	91.66

Légende : 1=toujours ; 2=quelques fois ; 3=jamais

On constate que :

- 66.66% des élèves ayant répondu à la question Q8A estiment qu'ils n'ont jamais utilisé de cassette audio en classe,

- 64.58% des élèves ayant répondu à la question Q8B estiment qu'ils n'ont jamais utilisé de supports vidéo en classe,

- 56.25% des élèves ayant répondu à la question Q8C estiment qu'ils n'ont jamais utilisé de diapositives en classe

- et 38.05% des élèves ayant répondu à la question Q8D estiment qu'ils utilisent quelques fois des supports d'image en classe,

- contre 20.83% qui estiment qu'ils n'en font jamais et 33.33% qui pensent qu'ils en font toujours.

Si l'on se réfère au fait que le choix de l'espagnol est majoritairement un choix personnel, peut-on penser qu'en classe, les élèves se sentent impliqués et participent au cours ? Au sujet de la participation des élèves en classe :

- 89.58% des élèves interrogés estiment que les élèves ne participent pas en classe contre 8.33% qui pensent que oui. Et concernant les raisons de la non-participation des élèves en classe :

- 47.91% des élèves pensent que cette non-participation est due à la peur de s'exprimer en classe,

- 16.16% pensent qu'elle est due au manque de maîtrise de la langue cible,

- 10.41% pensent qu'elle est due au manque d'attention

- et 14.58% n'ont pas donné leur avis.

En somme, la participation semble moins importante dans les classes d'espagnol, du point de vue des élèves, à cause, disent-ils de la peur de s'exprimer dans une langue qui leur est étrangère. Mais elle est aussi due au manque de maîtrise de la langue, c'est-à-dire qu'ils estiment ne pas avoir suffisamment de compétences pour s'exprimer en ladite langue. Mais un autre critère peut aussi justifier cette absence de participation : le critère du manque d'attention. En effet, dans une classe qui bonde d'élèves désireux de travailler mais qui semblent distraits par un bruit incessant, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur, ceux-ci finissent par manquer d'attention au cours.

5.2.4. Attentes et projets des élèves de quatrième

Concernant les projets d'avenir en langue espagnole des élèves interrogés, nous avons noté que la majorité (30/48 élèves : 62.5%) souhaite apprendre l'espagnol jusqu'à l'université. Quant aux autres, ils souhaitent poursuivre leur apprentissage de la langue espagnole jusqu'en terminale et ne plus se retrouver face à un choix qui relève plus de « l'obligation » que de la liberté. Concernant les raisons des différents choix des élèves sur leur projet d'avenir en langue espagnole ; il semble que pour certains élèves, le choix de la langue espagnole est avant tout une volonté d'améliorer leur culture générale et l'amour qu'ils éprouvent vis-à-vis de ladite langue. Mais, pour d'autres qui pensent ne plus apprendre la langue espagnole, ce choix serait le désir d'un changement d'avis qui

peut se faire à la moindre occasion, car ils ne souhaitent pas continuer l'apprentissage de la langue espagnole.

5.2.5. Profil sociolinguistique des élèves de terminale

Dans le cadre de nos enquêtes, nous avons observé un total de 132 élèves⁸⁶, mais seuls 87⁸⁷ ont pu répondre au questionnaire qui leur était destiné. Parmi eux, 59 sont de sexe féminin et 28 de sexe masculin. Ils sont majoritairement nés à Libreville (66.26%⁸⁸). La différence entre le nombre d'élèves ayant rempli le questionnaire et le nombre d'élèves observés est due à l'absence d'informations non renseignées par les élèves. Au final, nous disposons des données de 87 élèves de trois classes différentes au lieu de 132 élèves pour les trois classes citées ci-dessus. Du point de vue sociolinguistique, les classes de terminale observées sont composées d'élèves d'espagnol d'origines linguistiques diverses, comme le présente le tableau numéro 22 suivant :

Tableau n° 22 : Répartition des élèves selon leur langue maternelle

Répartition des élèves selon leur langue maternelle																			
Clas ses	Langue maternelle																		Total
	ADM	ANG	BVG	BWB	DM	FG	FR	GS	KT	MN	MSG	MTS	MSG	NZB	OBB	PN	TK	VI	
TA1 A	0	0	1	0	0	8	5	0	2	3	0	0	1	4	0	4	0	1	29
TA1 C	1	1	0	0	1	14	7	1	1	0	0	0	0	6	2	4	2	1	41
TB1	0	0	0	0	0	4	8	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	17
Total TL	1	1	1	0	1	26	20	2	4	3	1	1	1	10	3	8	2	2	87
%	1.15	1.15	1.15	0	1.15	29.88	22.99	2.30	4.60	3.45	1.15	1.15	1.15	11.49	3.45	9.19	4.30	2.30	100

⁸⁶ Nous avons observé 132 élèves dont 50 élèves pour la classe de TA1A, 52 élèves pour la classe de TA1C et 30 élèves pour la classe de TB1.

⁸⁷ Les élèves ayant répondu au questionnaire sont au nombre de 29 pour la classe de TA1A, 41 pour la classe de TA1C et 17 pour la TB1.

⁸⁸ La présence des 33.74% des élèves observés est due au phénomène de l'exode rural de la campagne vers la capitale.

Ce tableau présente une richesse linguistique de 87 élèves sur 132. On note une différence entre leur langue maternelle et leur langue seconde. À partir des réponses des élèves, nous constatons que :

- 29.99% des élèves ont pour LM le fang,
- 22.88% des élèves ont pour LM le français,
- 11.49% des élèves ont pour LM le nzébi,
- 9.19% des élèves ont pour LM le pounou,
- 4.60% des élèves ont pour LM le kota,
- 3.45% des élèves ont pour LM le miènè ou l'obamba,
- 2.30% des élèves ont pour LM le gésir, le téké et le vili,
- et 1.15% pour le reste.

Ce plurilinguisme reflète la situation linguistique du pays. Dans le tableau numéro 23 nous pouvons voir qu'il y a une prédominance absolue de la langue française (FR) comme langue seconde.

Tableau n° 23 : Répartition des élèves selon leur langue seconde

Répartition des élèves selon leur langue seconde				
Classes	Langue Seconde			
	EA	FR	NZB	Total
TA1A	1	25	1	27
TA1C	0	39	1	40
TB1	0	15	0	15
Total TL	1	79	2	82
%	1.22	96.34	2.44	100

On peut aussi constater que :

- 96.34% des élèves interrogés déclarent avoir le français comme langue seconde
- contre 3.66% qui déclarent avoir comme langue seconde, l'une des langues locales : le éshira (EA) pour 1.22% et le nzébi (NZB) pour 2.44% des élèves ayant répondu à cette question.

Elle est la langue de référence dans les classes de langues étrangères comme l'anglais qui, selon nos données, est sans conteste à 100% la première LV1 des élèves interrogés en classe de quatrième, l'espagnol qui est leur LV2 à 100%, l'allemand, le latin et l'arabe qui sont leur LV3.

5.2.6. Choix et usage extrascolaire de l'espagnol en terminale

Comme nous l'avons vu avec les élèves de quatrième, apprendre l'espagnol à l'école n'est pas un choix personnel. Et la langue espagnole est recommandée officiellement aux élèves de terminale depuis la classe de quatrième pour un apprentissage d'une nouvelle langue étrangère. L'anglais en LV1 n'est pas un choix mais une obligation, car son enseignement débute depuis la classe de sixième. Mais à partir de la terminale, les élèves peuvent, selon leur parcours, choisir l'espagnol comme LV2 : c'est le cas des séries A2, par exemple. Nous avons interrogé les élèves afin de connaître les raisons de leur choix d'apprentissage concernant la langue espagnole afin de les confronter avec les informations officielles. Nous apprenons que pour la majorité d'entre eux (75.32%), le choix de la langue espagnole est personnel, tandis que pour les autres c'est un choix évident et conseillé, l'espagnol étant la seule deuxième langue vivante enseignée dans leurs établissements. Mais si l'espagnol est un choix personnel, peut-on penser que cette langue est facile en apprentissage et dans la pratique pour les élèves de terminale ? En termes de facilité d'apprentissage, 54.76% des élèves pensent que l'espagnole est une langue facile d'apprentissage, tandis que pour les autres elle semble difficile à apprendre. Et, en termes de pratique en milieu scolaire, les élèves admettent à 96.10% ne la parler que dans la classe et donc moins dans la cour de récréation. On constate que ce pourcentage est plus élevé en terminale qu'en quatrième pour des élèves qui semble avoir plus d'expérience. Et en milieu extrascolaire, ils sont 61.22% à ne pas la pratiquer en dehors de l'établissement : que ce soit avec des amis, des frères et sœurs et d'autres personnes ou dans d'autres circonstances comme le voyage et les correspondances. Mais alors, comment aider les élèves dans cette pratique de la langue espagnole et quel serait le mode d'apprentissage le mieux adapté ? Selon l'opinion des élèves, ils ont, à la différence des élèves de quatrième, une préférence à 42.86% pour un enseignement/apprentissage basé sur l'oral contre 40.48% qui la préfère à la fois à l'oral et à l'écrit. Mais compte tenu de cette divergence d'opinion, quels sont les types

d'activités qui se font le plus en classe et qui peuvent, selon eux, favoriser ou justifier leur choix de la langue espagnole ?

5.2.7. Activités en classe de terminale

Dans la fréquence des activités proposées en classe de terminale, nous pouvons noter, selon les observations des élèves qui ont répondu à cette question, que 40.540% estiment qu'il y a trop d'activités de grammaire et pas assez d'activités de vocabulaire. Dans la réalisation des activités, les élèves estiment qu'ils ont suffisamment d'activités d'expression écrite et trop d'activités d'expression orale en classe d'espagnol. Cependant, ils semblent ne pas avoir assez d'activités d'interaction orale et de traduction. Du point de vue de la fréquence des activités proposées en classe, nous pouvons voir dans le tableau numéro 24 que les activités d'explications et de commentaires de textes (Q6A) sont celles qui se réalisent le plus souvent (1 : 86.20%) en classe d'espagnol LV2, en quatrième et en terminale.

Les activités portant sur les débats et les discussions (Q6E) se font un peu moins souvent (2 : 29.88%) en terminale, classe d'espagnol LV2. Concernant les activités de commentaires de tableaux d'art (Q6C), celles-ci se font encore moins souvent (3 : 11.49%).

Tableau n° 24 : Fréquence des activités réalisées en classe d'ELE (de q6A à q6e)

Fréquence des activités réalisées en classe d'espagnol LE (de q6a à q6e)														
Q6A		%	Q6B		%	Q6C		%	Q6D		%	Q6E		%
1	75	86.20	1	1	1.15	1	1	1.15	1	0	0	1	4	4.58
2	4	4.58	2	17	19.54	2	3	3.45	2	0	0	2	26	29.88
3	1	1.15	3	15	17.24	3	10	11.49	3	2	2.30	3	3	3.45
4	0	0	4	2	2.30	4	6	6.90	4	2	2.30	4	6	6.90
5	0	0	5	0	0	5	3	3.45	5	11	12.64	5	1	1.15
Total	80/87	90.80	Total	35/87	40.23	Total	23/87	26.44	Total	15/87	17.24	Total	39/87	45.96

Légende : 1 : plus, 2 : un peu moins, 3 : encore moins, 4 : beaucoup moins souvent, 5 : quasi inexistant

Les activités de commentaires de photos (Q6B), quant à elles, se font un peu moins souvent (2 : 19.54%) en terminale qu'en quatrième, bien que pour certains ce serait plutôt

les activités de commentaires de tableaux qui se feraient beaucoup moins souvent (11.46%). Selon les 85 élèves qui ont répondu à la question portant objet sur la nature des textes étudiés en classe durant les activités d'explications et commentaires de textes, pour 61.17%, il y aurait plus d'activités d'articles de presse en étude, suivi de 30.59% pour les textes littéraires, 7.06% pour les documents iconographiques et 1.18% pour les textes de dialogues. Dans le tableau numéro 25, nous découvrons leur opinion sur la fréquence d'usage du matériel didactique dans leurs classes respectives.

Tableau n° 25 : Fréquence d'appareillage

Fréquence d'usage d'appareillage																
Classes	Q8A : audio				Q8B : vidéo				Q8C : diapositive				Q8D : images			
	1	2	3	Total	1	2	3	Total	1	2	3	Total	1	2	3	Total
TA1A	0	0	25	25/87	0	0	24	24/87	1	1	20	22/87	2	10	15	27/87
TA1C	1	0	30	31/87	0	1	28	29/87	0	0	29	29/87	2	21	10	33/87
TB1	0	0	13	13/87	0	0	13	13/87	0	0	13	13/87	5	7	3	15/87
Total	1	0	68	72/87	0	1	65	66/87	1	1	62	64/87	9	38	28	76/87
%	1.15	0	78.16	82.75	0	1.15	74.71	75.86	1.15	1.15	71.26	73.56	10.34	43.67	32.18	87.35

Légende : 1=toujours, 2=quelques fois, 3=jamais

On observe que :

- 78.16% des élèves ayant répondu à la question Q8A, estiment qu'ils n'ont jamais utilisé de cassette audio en classe,

- 74.71% des élèves ayant répondu à la question Q8B estiment qu'ils n'ont jamais utilisé de supports vidéo en classe,

- 71.26% des élèves ayant répondu à la question Q8C estiment qu'ils n'ont jamais utilisé de supports de diapositive en classe

- et 43.67% des élèves ayant répondu à la question Q8D estiment qu'ils utilisent quelques fois des supports d'image en classe.

Si l'on se réfère au fait que le choix de l'espagnol est majoritairement un choix personnel, peut-on penser qu'en classe de terminale les élèves se sentent impliqués et participent au cours ? Sur cette question, nous avons constaté qu'en classe de terminale, 87.05% des élèves estiment qu'il y a une absence de participation de la part des élèves contre 12.94% qui pensent que oui. Quant aux raisons de cette non-participation des élèves, 53.94% des élèves pensent qu'elle est due à la peur de s'exprimer en classe, 25%

pensent qu'elle est due au manque de maîtrise de la langue cible, 18.42% pensent qu'elle est due au manque d'attention et 2.63% n'ont pas donné leur avis.

En somme, cette non-participation proviendrait de la peur de s'exprimer en classe. Nous constatons que cette peur demeure, en dépit de leur évolution dans le parcours scolaire (de la quatrième en terminale). De même que les élèves de quatrième, on note que ce manque de participation peut aussi être dû à un manque de maîtrise de la langue, en dépit de leur niveau. On retrouve, tout comme en quatrième, un manque d'attention et donc de concentration qui pourrait engendrer une absence de participation.

5.2.8. Attentes et projets

Concernant les projets d'avenir des élèves de terminale en langue espagnole, ils souhaitent pour leur part à 38.09% ne plus apprendre la langue espagnole au-delà de la classe de terminale. En revanche, 32.14% des élèves souhaitent faire des études en langue espagnole. Et, pour le reste, il semblerait que le choix de la langue espagnole est avant tout un désir d'amélioration de la culture générale et un amour pour ladite langue. Mais pour les élèves qui ne souhaitent pas continuer l'apprentissage de la langue espagnole au-delà de la classe de terminale, ils pensent changer d'avis à la moindre occasion qui se présenterait.

Conclusion du chapitre 5

Dans cette observation située sur les enseignants et les apprenants, nous avons appris qu'en tant qu'acteurs des interactions verbales que nous analyserons au chapitre 7, les enseignants ont suivi une formation nécessaire et utile à leur enseignement. Ils disposent aussi d'un matériel assez limité (selon les enseignants) ou absent (selon les élèves) pour des activités pouvant faciliter les échanges verbaux enseignant/apprenants. Ces activités sont en majorité celles de grammaire, d'expression écrite et orale (explication de texte) avec un vocabulaire adapté. En outre, les projets des élèves observés tendent vers des études universitaires pour certains. Quant aux élèves dont l'apprentissage de la langue espagnole ne relève pas d'un choix personnel mais obligatoire, ils optent pour un changement d'avis à la moindre occasion.

Chapitre 6 : Les données de l'observation des classes d'espagnol langue étrangère de quatrième et de terminale

Ce chapitre est consacré aux données obtenues de nos observations des classes dans la cadre d'une analyse comparative entre les classes de quatrième et celle de terminale. Lesdites données sont composées d'un ensemble de six classes (dont trois de quatrième et trois de terminale), de six enseignants et d'un nombre d'élèves allant de 30 à 75 par classe (cf. tableau numéro12). Nous abordons ce chapitre, par une analyse quantitative et qualitative, afin de définir les outils didactiques mis à la disposition des enseignants que nous avons observés en classe d'ELE. Les données centrées sur la classe nous permettront de nous focaliser sur le matériel didactique et pédagogique afin de savoir si les enseignants disposent suffisamment d'outils pouvant les aider à gérer leurs classes de langue. Les données centrées sur les cours observés en classe de quatrième et de terminale nous permettront de définir l'aspect didactique en lui-même, c'est-à-dire le contenu, la structure et les types d'activités observées. Les données centrées sur les enseignants emmèneront à définir leur pratique enseignante, à savoir : la gestion du cours, la langue de référence, les types d'interventions et la relation avec les élèves. Et, les données centrées sur les élèves permettront de définir leur attitude durant le cours de langue espagnole auquel ils ont assisté.

6.1. Données centrées sur la classe

Comme nous l'avons dit, les données centrées sur la classe constituent l'aspect didactique de la classe de langue. Il s'agit d'une analyse centrée sur les caractéristiques

des trois classes de quatrième et des trois classes de terminale, à savoir : la classe en elle-même, la présence des supports pédagogiques et les équipements techniques. Le but est de faciliter le déroulement d'une classe d'espagnol langue étrangère, dans les établissements de Libreville.

6.1.1. Les classes de quatrième

Concernant les conditions dans lesquelles nos observations ont été réalisées, nous notons que le calme régnait dans certaines classes et pas d'autres. Il était une source de déconcentration et de manque de participation des élèves. Ce constat porte essentiellement sur la classe de 4H dont le déroulement s'est produit avec des intonations à répétition de l'enseignante et des interventions hors contexte, comme nous pouvons le constater dans l'exemple numéro 3, issu des transcriptions du contenu de la classe.

Exemple 3 : Séquence 2 (A3-A14): ¿Quién quiere escribir?

A4 ENI: una chica/

A5 ENS: una chica/ (.) (? ven\) (.) si/ escribir/ (.) tenéis XXXXX (18s)
bien\ a ver/ a ver/ (8s) Mira/ (.) silencio (.) la señora (.) oh/ sabéis que/ la
señora está grabando\ (.) entonces\ si hacéis mucho ruido/ no vamos a oír
nada/ (.)

.....

A255 ENS: (.) la ciudad\

A256 QE: (.) *****las ciudades*****

A257 ENS: *****las ciudades***** xxxxx ¿Es una ciudad? //

A258 ENI : oui/

Nous pouvons observer qu'au tour de parole numéro 5, l'enseignante tente de calmer les élèves en leur rappelant l'objet de notre présence. Le but est de réduire le bruit venant de la classe. Cependant, à l'extérieur, le bruit semblait malheureusement permanent pour des classes pas suffisamment insonorisées. L'origine de ce bruit extérieur est dû au nouveau système de gestion des emplois du temps des élèves dans des établissements excessivement chargés. Le *turn over*⁸⁹ permet de maintenir les élèves dans

⁸⁹ La diversité des emplois du temps et le souci d'une gestion du phénomène d'effectif pléthorique, emmène les élèves à attendre qu'une salle se libère avant de passer au cours suivant prévu dans leur emploi du temps et donc à passer le temps de leur pause en jouant librement dans la cours.

l'enceinte des établissements, avec un système de rotation par classe, afin de permettre à l'ensemble des élèves de bénéficier de quelques séances de cours par jour et par semaine.

Nous notons que les salles de classe observées en quatrième étaient suffisamment illuminées. Cependant, elles ne bénéficiaient pas toutes d'une alimentation électrique suffisante comme en classe de 4H ni d'un équipement suffisant pouvant favoriser un éclairage électrique en cas de besoin (absence d'ampoules et de prise électriques fonctionnelles pour les classes de 4H et de 4M4). Sur le plan de l'aménagement, les salles de classe disposaient toutes de tables et de chaises assez confortables et aménagées par rangés face au tableau et au bureau de l'enseignant. À noter que dans la classe de 4H l'enseignante ne disposait pas d'un bureau qui lui est propre. Elle se servait d'un des pupitres destinés aux élèves.

Concernant les supports pédagogiques et équipements techniques utilisés, nous avons constaté lors de nos observations que tous les enseignants des classes de quatrième disposaient d'un tableau à craie et non à feutre. Ils s'en servaient sans exception pour les phases d'écriture (résumé de ce qui a été dit comme pour les reformulations de type récapitulatif (cf. chapitre 7 et 8). Notre observation s'est aussi portée sur une documentation qui semblait absente, à savoir :

- les affiches pédagogiques pouvant contenir des informations sur la classe,
- les bibliothèques propres à la classe pouvant disposer d'encyclopédies,
- les dictionnaires
- et les documents de presse.

Une absence est aussi observée sur l'appareillage, c'est-à-dire les grands écrans, les rétroprojecteurs y compris les téléviseurs pouvant servir à l'usage d'un magnétoscope et d'un lecteur DVD. Sur le plan informatique, fort est de constater une absence d'ordinateur, d'imprimante ou de photocopieuse destinés à l'usage des enseignants pour la majorité des classes.

En somme, l'observation des classes de quatrième montre que tout le monde ne bénéficie pas des mêmes conditions de travail (le bruit) et que dans l'ensemble, les classes souffrent toutes d'un manque de matériel didactique (audio/visuel, informatique) (cf.

chapitre 2 : outils didactiques) pouvant contribuer au bon déroulement d'une classe de langue et favoriser des activités interactionnelles.

6.1.2. Les classes de terminale

Les conditions d'observation des classes de terminale sont similaires à celles constatées en classe de quatrième. À noter que le bruit interne est quasi nul. Un calme pouvait ainsi se faire entendre dans la classe bien qu'à l'extérieur régnait tout de même le bruit des élèves dans la cour de récréation attendant leur prochain cours. Le constat en classe de terminale s'est aussi porté sur l'éclairage du jour et électrique qui paraissait suffisant. En effet, nous avons pu observer que l'équipement électrique (ampoules/néons, prises électriques) était fonctionnel. Des conditions qui peuvent faciliter l'utilisation du matériel tel que l'audio-vidéo, y compris le matériel informatique. Sur le plan de l'aménagement, les salles de classe disposaient de tables et de chaises assez confortables, aménagés par rangés de quatre face au tableau et au bureau de l'enseignant. Quant aux supports pédagogiques et à l'équipement technique, nous avons constaté que chacune des classes observées disposait d'un tableau à craie et non à feutre.

Une observation est aussi portée au niveau de la documentation et de l'information. En effet, nous avons noté une présence d'affiches pédagogiques pouvant contenir des informations sur la classe de TA1A et de TA1C. En outre, une absence de bibliothèques propres à la classe pouvant disposer d'encyclopédies, de dictionnaires et de documents de presse a été remarquée. Sur le plan de l'appareillage, nous pouvons dire que les salles de classe de terminale ne possédaient pas de grand écran, ni de rétroprojecteur, y compris un téléviseur pouvant servir à l'usage d'un caméscope et d'un lecteur de DVD. Au niveau informatique, il n'y avait aucune présence d'ordinateur, d'imprimante et de photocopieuse pour un usage destiné aux enseignants.

En somme, l'observation des classes de terminale montre que, à la différence du bruit externe observé en classe de quatrième, chaque niveau (quatrième et terminale) souffre d'une carence d'outils didactiques, utiles à une variation des contenus et à la gestion des activités à but interactionnel (comme visualisé une vidéo, écouter une chanson et favoriser les interventions et les échanges apprenants-apprenants).

6.2. Données centrées sur le cours.

Les données centrées sur le cours que nous analyserons ont trait aux informations sur le programme, le contenu, ainsi que le rythme des cours observés aussi bien en classe de quatrième que de terminale.

6.2.1. Les cours en classe de quatrième

L'observation portée sur les cours des classes de quatrième nous conduit à un constat suivant : les moments de la classe semblaient être programmés et non spontanés. En effet, chacun d'eux était la suite du cours précédent comme nous l'observons dans les extraits de l'exemple numéro 4 suivant :

Exemple 4 : Cours programmé en classe quatrième

1) A91 ENS: porque está enfermo\ ¿Qué expresa? / (..) el estadooo// típico
¿no? / bien\ entonces\ (..) bien\ (..) entonces\ (..) hoy-/ (..) **vamos/ a practicar
otra vez ser y estar\ pero/ añadiendo eill =plural/=**
A92 QE : =plural/=

2) B236 ENS : (.) #Freddy on a vu dans le cahier ? /# (..) Dieciséis/ #xxxx#
(.) Dieciséis/ (10s) **Vamos a continuar con esta clase\ (.) sobre los
numerales /cardinales/ (.) Vamos a continuar con estaaa clase\ (.) Pero
antes de continuar\ (.) ¿Cuántos años tiene Abou en este texto ? / ¿Cuántos
años tiene Abou? / ¿Cuántos años tiene Abou en el texto? \ (..) ¿Cuántos
años tiene Abou en el texto? \ (..) # ¿Cuántos? \ On regarde le texte/ si on
n'a pas la réponse/# ¿Cuantos años/-? Daniel ¿Cuántos años tiene Abou/ en
el texto? /**

3) D1 ENS : ((l'enseignant écrit la date et le thème au tableau)) **Vamos
a volver a leer el documento/ (..) Primero voy a- voy a leer en voz alta/ y
luego dos tres voluntarios/ van a leer con buena lectura (.) ¿De acuerdo? \
Bien\ escuchamos**

Dans chaque extrait, les éléments soulignés en gras représentent les moments de transitions entre le cours antérieure et celui du jour, notamment : « otra vez », « continuar » et « volver ». Dans les classes de 4H et de 4M4 cette transition s'est faite

après le « repaso »⁹⁰. Quant à la classe de 4M15, la transition s'est faite au début de la séance. Cette transition justifie ici la programmation du cours dont le contenu n'est pas une surprise pour les élèves. Ce cours est donc une suite logique à laquelle les élèves devraient s'être préparés. Concernant le contenu du cours, les classes de 4H et de 4M4 ont principalement abordés les points grammaticaux à savoir : l'usage des verbes SER et ESTAR pour la classe de 4H et les nombres cardinaux pour la classe de 4M4. Quant au contenu du cours de la classe de 4M15, celui-ci était essentiellement basé sur l'explication de texte et le vocabulaire. Ce constat s'accorde avec celui des données recueillies du questionnaire destiné aux élèves. Ces derniers estimaient avoir trop d'activités de grammaire et assez d'activités d'expression écrite et orale y compris de vocabulaire (cf. chapitre 5). Sur le plan structurel et rythmique, nous constatons que les cours de quatrième ont été plus ou moins structurés, c'est-à-dire qu'ils ont eu lieu dans le respect des recommandations officielles, concernant le déroulement du cours en langue espagnole. Nous avons vu que la méthode dite de l'IPN (cf. chapitre 2 : la méthode de l'IPN), créée dans le but de pallier à un vide méthodologique, avait été remplacée par une nouvelle approche centrée sur l'explication de texte. Notre constat portait sur les traces de la méthode de l'IPN que l'on retrouve encore dans le contenu du cours de langue espagnole, notamment le déroulement de la classe de langue.

Tableau n° 26 : Le déroulement du cours des classes de quatrième

Tableau de comparaison sur le déroulement des classes de quatrième observées			
Les étapes	4 ^e H	4 ^e M4	4 ^e M15
1ere étape	Écriture de la date par un élève	Écriture de la date par les élèves	Écriture de la date par l'enseignante
2 ^e étape	« Repaso » Verbes SER & ESTAR	« Repaso » Les nombres cardinaux	Compréhension du texte (suite)
3e étape	Formation du pluriel des noms	Les nombres cardinaux (suite)	
4 ^e étape	Prise de notes dans les cahiers	Prise de notes dans les cahiers	Vocabulaire du texte et prise de notes au tableau et dans les cahiers
5 ^e étape	-	Travail de maison	Travail de maison

Nous pouvons constater, dans ce tableau, que les cours commencent par un rappel (« repaso ») sur ce qui a été vu précédemment, excepté en classe de 4M15. Il se termine

⁹⁰ Le « repaso » indique que d'autres points ont été abordés à la séance précédente. Nous n'avons pas pu assister à la séance précédente ni à la suivante compte tenu du temps qui nous était imparti.

par un travail de maison, excepté en classe de 4H. Cette structure, similaire à celle de la Méthode de l'IPN, représentant la nouvelle approche méthodologique du cours de langue espagnole, semble-t-il, permet aux élèves de suivre et de comprendre, tout en respectant les pauses d'écriture au tableau et dans les cahiers. Nous observons aussi ce type de pause lors des reformulations de type reformulatif ou de répétition de type répétitif (cf. chapitre 7) des enseignants. Le rythme du cours, quant à lui, varie en fonction de l'enseignant qui joue un rôle capital dans la gestion du temps. Nous observons cette gestion du rythme en classe de 4M4, dans le discours de l'enseignante. Cette dernière rappelle régulièrement aux élèves qu'ils ont un temps à rattraper et qu'ils doivent accélérer à chacune de leurs interventions, qu'elles soient à l'oral « *B214 ENS* : habla, habla, habla(.)¿Cómo se dice esta cifra ? Habla- #((F)parle) # » ou à l'écrit au tableau « *B242 ENS*:(.) Vete a escribir trece a la pizarra. >((F) ¡Rápido, rápido, rápido!)». Un rythme qui rend le cours de langue rapide et dynamique en soit.

Lors de nos observations, notre attention s'est aussi portée sur les types d'activités langagières ainsi que la répartition des types de communication mises en place. L'ensemble des activités observées était majoritairement composé d'un travail de compréhension et de productions orales et écrites, c'est-à-dire qu'une fois le thème annoncé dans le cours de grammaire ou d'explication de texte, l'enseignante interrogeait les élèves en sollicitant leurs connaissances et leur participation. Puis se mettaient en place des échanges verbaux qui aboutissaient à un récapitulatif à l'oral et/ou à l'écrit, au moyen des reformulations et des répétitions (cf. chapitre 7). L'objectif de chacun de ces cours était principalement celui d'introduire un sujet. Il visait aussi à l'approfondissement d'un thème comme celui de la famille en classe de 4M4 ; à l'appropriation des notions abordées comme l'usage des verbes SER et ESTAR en classe de 4H ; à la découverte des nombres cardinaux en classe de 4M15 ; et à l'évaluation des élèves dans leur apprentissage de la langue espagnole, au moyen de la fonction d'évaluation⁹¹ par la **répétitive** (cf. chapitre 7).

⁹¹ Nous avons relevé 54 occurrences des fonctions d'évaluation du phénomène de répétition de type répétitif dans les trois classes de quatrième.

6.2.2. Les cours en classe de terminale

Lors de nos observations, nous avons constaté que les cours de terminale étaient des moments programmés par l'enseignant suivis, pour certains, de la découverte d'un nouveau thème comme dans l'exemple numéro 8 et 9 pour le cours d'explication de texte en TA1A et en TA1C. Quant à la classe de TB1, la séance a été une continuité sur l'ensemble du cours, comme nous pouvons le constater dans les extraits de l'exemple numéro 5 pour le cours de pratique de grammaire.

Exemple 5 : Cours programmé en terminale

- 1) E65 EL9: (.) La inmigración\
E66 ENS: (.)La inmigración/ por ejemplo\(\..\) Los problemaas// (.) los problemaas //políticos\ (.) Bien (.) Los problemas/ políticos\ (.)<**Hoy en día/ (.) o esta mañana/ (.) vamos a comenzar/ nuestrooo// nuevooo// texto**\ (.) que no nos va a hablar deee// España\ (.) Pero se va a abordar otro tipo deee// tema\ (.) **Que vamos aaa/ descubrir**\>(.)es el texto número/
E67 TLC: (.) cuatro\

2)F1 ENS: Bueno la última vez/ (.) →DEBUT AUDIO hemos visto/ heu (..) como hallar las expresiones\ o unas expresiones \para expresar su punto de vista/ (.) A fin de preparar/ la prueba/ del jueves \(\..\) **Pero esta mañana /(\..\) esta mañana vamos/ a/ estudiar/ un nuevo texto**\ (..) un texto/ en relación/ con lo que hacéis/ casi todos los días\

3)C01 ENS: bien/bien/bien/bien/bien/ **¿Qué ejercicio hemos corregido ya?** / ¿Qué ejercicio xxxxx ya? /
C02 ENI: el ejercicio/-
C03 ENS: ¿Cómo? / levanta la mano ¿Qué ejercicio? / sí/ O./
C04 ENI: el ejercicio número cuatro\ (? Los pronombres personales) \
C05 ENS: ¿Cómo? /
C06 ENI: el ejercicio número cuatro\
C07 ENS: lo hemos corregido/ ¿ya lo hemos- hemos terminado su corrección? / ¿hemos comenzado su corrección? /
C08 QE: sí/
C1 ENS: muy bien\ →DEBUT VIDEO **vamos a continuar**/ (.) Bien/ (.) bien/ (.) ¿Quién me hace el número cuatro? / (12s) O./ xxxxx **¿Qué frase debemos comenzar a traducir esta mañana?** \
C2 EL1: (..) Lo que debemos comenzar a traducir/ (? es) la frase D\

Les éléments soulignés en gras représentent ici ces moments de programmation et de découverte (**descubrir**) prévus par les enseignants des trois classes de terminale. Dans

le premier et le troisième extrait, le cours est une continuité de la séance précédente sur l'explication de texte pour la TA1A, suivi de l'étude d'un nouveau texte et la correction des exercices d'évaluation pour la TB1. Dans le deuxième exemple, le cours aborde un nouveau texte tout en précisant aux élèves que la séance précédente était une préparation à une future évaluation « *FI ENS* : A fin de preparar la prueba del jueves ». Concernant le contenu du cours, nous avons constaté qu'il était basé sur des échanges organisés et gérés par les enseignants. Les enseignants abordaient d'une part, les points grammaticaux comme l'enclise et l'imparfait de l'indicatif pour la TB1, et d'autre part, les thèmes comme la transition politique en Espagne et la découverte du nouveau monde pour la classe de TA1A et l'usage du téléphone portable en classe pour la classe de TB1. Sur le plan de la structure et du rythme les cours paraissaient structurés et variés. Voir tableau ci-dessous.

Tableau n° 27 : Le déroulement du cours des classes de terminale

Tableau de comparaison sur le déroulement des classes observées en terminale			
Les étapes	TA1A	TA1C	TB1
1ere étape	Écriture de la date par les élèves	Écriture de la date par un élève	-
2° étape	«Repaso» apuntes de la transición política en España	«Repaso» Bref: expresar su punto de vista	«Repaso» ¿qué ejercicio hemos corregido ya?
3e étape	Étude du nouveau texte : lecture	Lecture du texte	Suite correction du devoir fait en classe
4° étape	Présentation du texte	Compréhension orale du texte	-
5e étape	Compréhension du texte	Présentation du texte	-
6° étape	Structure du texte	Étude de la première partie du texte avec	-
7° étape	Prise de notes avec vocabulaire et structure du texte	vocabulaire et prise de notes au tableau et dans les cahiers	-
8° étape	Travail de maison	Travail de maison	-

Contrairement aux classes de quatrième, les cours de terminale se sont déroulés en huit étapes pour l'activité d'explication de texte (différente de celle de la 4M15) et en deux étapes pour l'activité de correction de grammaire (différente des cours de grammaire des classes de 4H et de 4M4). On note alors que pour l'activité de la TB1, on n'a pas de structure proprement dite mais une certaine variation entre les moments d'échanges et les

moments de prises de notes (notes au tableau par l'enseignant et corrections dans les cahiers par les élèves). On note un certain dynamisme mais pas d'éléments traduisant un effet de rapidité ni d'accélération du cours à l'opposé des cours de quatrième. L'observation des classes de terminale était aussi basée sur les activités langagières mises en œuvre et qui, selon notre constat, étaient des productions aussi bien orales qu'écrites (comme pour les activités d'exercices traditionnels et de traduction pour la classe de TB1). Il y avait de la compréhension orale et écrite (explication de texte pour les classes de TA1A et de TA1C).

Les objectifs de l'ensemble de ces activités observées étaient essentiellement ceux d'introduire un sujet (TA1A), de familiariser les élèves (TB1) et de les sensibiliser (TA1C). Ils visaient aussi à l'approfondissement d'un sujet (TA1C), et au réemploi/appropriation d'une notion (TB1) déjà abordée comme pour les classes de quatrième. Il était aussi question d'évaluation des élèves dans leur apprentissage de la langue espagnole au moyen de la fonction d'évaluation⁹² des répétitions de type répétitif (cf. chapitre 7).

6.3. Données centrées sur l'enseignant.

L'observation portant sur les enseignants avait pour but de nous intéresser particulièrement à la gestion du cours, aux stratégies utilisées ainsi qu'à l'attitude de ces derniers. Mais nous nous sommes aussi centrés sur le rôle des enseignants qui apparaissent comme ceux qui favorise les interventions et l'enseignement/apprentissage des élèves en classe de quatrième et de terminale.

6.3.1. Les enseignants des classes de quatrième

Dans la gestion du cours, les enseignants des classes de quatrième situaient leurs séances dans une progression des apprentissages, comme nous l'avons constaté sur le déroulement des cours précédemment présentés. Les enseignants réactivaient les acquisitions antérieures des élèves par le « repaso » pour les classes de 4H et de 4M4 et

⁹² Nous avons relevé 64 occurrences des fonctions d'évaluation du phénomène de répétition de type répétitif dans les trois classes de terminale.

présentaient un cours structuré dans le respect des différentes phases du cours. Toujours dans la gestion du cours, les enseignants présentaient des activités qui entraînaient les élèves à comprendre une langue orale authentique (pour les cours de grammaire en classe de 4H et de 4M4). Les activités permettaient de développer l'expression orale des élèves (pour les cours d'explication de texte en classe de 4M15). Les enseignants présentaient des activités qui introduisaient des éléments linguistiques nouveaux (exemple du pluriel des noms dans l'usage de Ser et Estar en classe de 4H, des nombres cardinaux (suite) en classe de 4M4) et la pratique de ceux-ci.

Lors de nos observations, nous avons constaté que les enseignants organisaient des activités communicatives et qu'ils intégraient des aspects culturels dans les cours comme le thème de la famille en classe de 4M15. À la fin des différents cours observés, les enseignants donnaient du travail personnel aux élèves (excepté en classe de 4H) et qu'ils évaluaient leurs acquisitions. Dans ces cours de langue espagnole que nous avons observés, la langue de référence utilisée par les enseignants était majoritairement le français. L'usage des langues locales étant exclu dans les salles de classe voir dans les établissements (cf. chapitre 2), la langue française servait de langue de référence dans le but de donner des explications aux élèves « B417 ENS : Quand on arrive ici. On me suit, on me suit, on me suit (.) Quand on arrive ici beaucoup de choses changent(.) On va dire-#(.)dos-(.)cien- B418 ENI : -tos » (4M4), de donner des ordres « B489 ENS : #Suivez ce qu'on dit. On me suit. On suit. On suit. On suit. # » et de donner des consignes « B421 ENS : Qui peut me dire comment on écrit# tresciento ? (.)# Qui peut me dire ? », à traduire des expressions « D361 EL5:(.) Feliz en francés es- #heureux# ». Les élèves bénéficiaient des moments de liberté d'intervention, même si chaque séquence était fortement guidée par l'enseignant « A158 ENS : ¿Quién quiere hacer la frase ? / », car il était souvent amené à désigner les élèves de façon individuelle ou à les solliciter collectivement afin d'entretenir des moments d'échanges verbaux et donc d'interactions pour un travail qui était essentiellement collectif. Selon notre constat, le bon déroulement de ces interactions et la réalisation du projet didactique initialement prévus par l'enseignant ont été le résultat d'un usage de stratégies d'enseignement comme les explications du professeur, les interventions des élèves, les interactions enseignant/apprenants et un travail individuel des élèves à l'écrit.

6.3.2. Les enseignants des classes de terminale

Dans la gestion du cours en classe de terminale, les enseignants situaient eux aussi leurs séances dans une progression des apprentissages des élèves en réactivant leurs acquisitions antérieures au moyen du « repaso ». Ils présentaient ainsi un cours structuré dans le respect des différentes phases du cours. Les activités présentées aux élèves les entraînaient à comprendre une langue orale authentique, à développer leur expression orale (comme en terminale TA1A et en TA1C) et à revoir des éléments linguistiques et à les appliquer (TB1). Les activités observées étaient de type communicatif par des échanges verbaux permettant d'intégrer des aspects culturels. À la fin de la séance les enseignants donnaient du travail personnel aux élèves comme en classe de TA1A et en classe de TA1C permettant d'évaluer leurs acquis. Au cours de nos observations de classe de langue espagnole, nous avons constaté, comme en classe de quatrième, que la langue de référence des enseignants était le français. Elle servait à donner des explications aux élèves, à donner des ordres et des consignes et parfois à traduire des expressions ou à donner des réponses. L'espagnol est, bien entendu, la langue cible des classes observées avec une place primordiale dans les échanges entre enseignant et élèves et devraient l'être aussi entre les élèves seuls, car le plus souvent les élèves interagissaient entre eux en langue source (le français) dans une situation d'oral spontané (exemples des blagues, les anecdotes, explications etc.).

Les interventions accordées aux élèves étaient de type libre dans les interactions et durant les activités. Cependant, en l'absence de réaction des élèves, les interactions se transformaient en interventions guidées. Les enseignants devaient alors articuler entre intervention collective et individuelle des élèves pour un travail qui est majoritairement collectif et non par groupe ni individuel.

Pour la majorité des classes observées, les stratégies utilisées par les enseignants dans le but d'atteindre leur projet didactique étaient basées sur les explications du professeur, les interventions des élèves, les interactions professeur-élèves et le travail individuel écrit.

6.4. Données centrées sur les élèves (quatrième/terminale)

De façon générale, cette analyse est basée sur les attitudes des élèves vis-à-vis de l'apprentissage de l'espagnol, langue étrangère, c'est-à-dire que nous nous sommes centrés sur la répartition de la parole, leurs profils d'interactions, la typologie des échanges qu'ils initiaient. Une analyse qui peut permettre de réaliser un inventaire des stratégies d'apprentissage, mises en place par les élèves.

Mais nos résultats n'ont pas été aussi denses et nos observations montraient que les élèves étaient à 100% intéressés par le cours d'espagnol et qu'ils semblaient comprendre ce qu'ils entendaient. Cependant, seul 33.33% des élèves osaient poser des questions. Chaque élève possédait un cahier avec lequel il devait prendre des notes. Tous les élèves interrogés répondaient aux questions du mieux que possible. Ils s'exprimaient à 83.33% dans la langue d'apprentissage, en l'occurrence l'espagnol.

Conclusion du chapitre 6

Dans ce chapitre, nous venons de présenter notre méthodologie de la recherche sur l'exploitation et l'analyse de nos données d'observation. Le corpus ainsi retenu nous a permis de procéder à une analyse sur le profil des enseignants et des apprenants des classes de quatrième et de terminale. Pour les premiers, la gestion de la classe, et particulièrement du cours, semble souffrir d'une carence d'outils didactiques pouvant faciliter une gestion d'interactions enseignant/apprenants, voir aussi entre apprenants. Pour les seconds, le choix d'une langue espagnole comme langue vivante 2 relève d'un choix personnel, bien qu'ils semblent ne pas avoir beaucoup de liberté de choix due à une insuffisance de propositions d'autres options de langue, de la part des institutions en place.

Nous avons aussi vu que les classes de langue espagnole que nous avons observées étaient des moments programmés et bien organisés. Malgré l'absence d'outils didactiques pouvant aider à la mise en place d'activités à but communicationnel et interactionnel, les enseignants arrivaient à rendre leurs cours intéressants et dynamiques. Il en ressort ici le rôle principal d'un enseignant comme gestionnaire d'activité et des interactions, facilitateur des apprentissages par des phénomènes linguistiques comme stratégie

d'enseignement. Mais il y a aussi le rôle des élèves qui semblaient intéressés et participatifs. Chaque cours observé avait un objectif différent, que ce soit pour le cours d'explication de texte ou pour le cours de grammaire. Comme prévu par la nouvelle approche pédagogique proposée par les institutions (cf. chapitre 2 : méthodologie de l'IPN), l'activité d'explication est fortement présentée dans nos données d'observation de classe.

Ce chapitre est très instructif, car le résultat des données ainsi obtenues nous servira de base à l'analyse des productions verbales enseignant/apprenants que nous ferons.

**TROISIEME PARTIE : ANALYSE DES DONNEES
ET RESULTATS POUR UNE VISEE DIDACTIQUE**

Chapitre 7 : Les productions verbales enseignant/apprenant en classe d'espagnol langue étrangère de quatrième et de terminale

Dans les chapitres antérieurs, nous avons abordé le contexte linguistique en partant de nos observations des classes de quatrième et de terminale au Gabon. Nous sommes partis du cadre théorique de la recherche qui nous a permis de mieux cerner l'objet de notre recherche, à savoir : l'étude des interactions en classe de langue espagnole. Dans ce chapitre, nous analyserons la reformulation, la répétition et l'allongement syllabique comme stratégies employées par les enseignants/apprenants que nous avons observés. Nos données proviennent des transcriptions des enregistrements consultables en annexe 11a, b, c, d, e et f.

Nous abordons différents types de ces phénomènes discursifs en définissant leurs fonctions et les objectifs liés à leur utilisation dans une classe de langue comme celle d'ELE. Le but de ce chapitre est de pouvoir également nous interroger sur l'éventuelle généralisation des stratégies utilisées en classe de langue par les enseignants et les apprenants des classes de quatrième et de terminale. Il permettra aussi de déterminer si lesdites stratégies peuvent avoir comme rôle principal celui d'améliorer les connaissances, la pratique de la langue espagnole et de faciliter les échanges verbaux (interactions) enseignant/apprenants et entre apprenants.

7.1. La reformulation

Au chapitre trois (chapitre 3), nous avons mis en évidence le phénomène de la reformulation ainsi que ses diverses définitions selon l'objet de son emploi. Parmi les différents emplois, on distingue celui servant de **stratégie d'enseignement** ou « **stratégie d'étayage** » (Berthoud et al., 2006, Vallat, 2011). Défini de cette manière, l'accent est mis sur la participation active de l'apprenant au sein de l'interaction afin de favoriser son acquisition de la langue, objet de l'apprentissage. Autrement dit, le phénomène de la reformulation nécessite des conditions d'une interaction et d'un échange entre des interlocuteurs qui mettent en pratique leurs connaissances et améliorent leur compétence linguistique. Concernant l'analyse de nos données d'observation, la reformulation est un travail qui relève autant de l'ordre métalinguistique que méta référentiel. En effet, nos travaux de master 2⁹³, mentionnaient qu'il ne suffit pas d'avoir, par exemple, « *cuántas amigas tiene* » et « *cuántas amigas ella tiene* », pour dire qu'il y a une reformulation. Il est vrai que l'ajout du pronom personnel « *ella* » relève de la reformulation et apporte plus de précision mais sans le contexte, nous ne pouvons avoir cette certitude. Il nous faudra alors savoir qui parle ? Et, à qui ? Dans quel ordre ? Et, de quoi s'agit-il ? C'est ainsi qu'en observant ces cours d'espagnol et en nous référant au contexte et aux marqueurs, nous en sommes arrivées à relever huit fonctions relatives aux quatre types de reformulation que nous avons évoqués au chapitre 3. Nous pouvons les observer dans le tableau numéro 28, élaboré par nos soins, qui présente quantitativement les différentes occurrences. Ce qui nous permet d'avoir une vue d'ensemble comparative par niveau : quatrième en début d'apprentissage et terminale en fin d'apprentissage obligatoire ; par type : **reformulatif**, **récapitulatif**, **correctif** et **explicatif** ; et par enseignants des deux niveaux observés.

Ces différents types de reformulation : reformulatif, récapitulatif, correctif, explicatif et les différentes fonctions : **d'organisation**, **de finalisation**, **de guidage de l'attention**, **de maintien de l'attention**, **d'évaluation**, **de maintien de l'orientation**, **de**

⁹³ *Interactions en classe d'espagnol langue étrangère : les productions verbales des enseignants en classe de quatrième dans un lycée de Libreville, étude de cas*, 2010.

correction et de clarification, définissent le phénomène de reformulation dans les productions verbales des enseignants d'espagnol que nous avons observés.

Tableau n° 28 : Les fonctions de la reformulation chez les enseignants

Les fonctions de la reformulation chez les enseignants en classe de quatrième et de terminale										
Types de reformulation ↓	Classes observées →		Quatrième				Terminale			
			4 th H	4 th M4	4 th M15	Total occ. en 4e	T A I A	T A I C	T B I	Total occ. en TL
	Fonctions des différents Types de reformulation ↓	Occurrences Des différents types de reformulation →	27	48	31	106	41	32	26	99
Occurrences des reformulatifs		16	38	22	76	26	20	15	61	137
Reformatif	D'organisation	4	2	-	6	1	-	-	1	7
	De finalisation	5	20	15	40	15	11	5	31	71
	De guidage de l'attention	2	7	-	9	-	-	2	2	11
	De maintien de l'attention	3	3	1	7	3	6	6	15	22
Occurrences des récapitulatif		8	5	4	14	4	4	8	16	30
Récapitulatif	De maintien de l'orientation	8	5	4	14	4	4	8	16	30
Occurrences de correctif		1	4	1	6	5	-	1	6	12
Correctif	De correction	1	4	1	6	5	-	1	6	12
Occurrences des explicatif		2	1	4	7	6	8	2	16	23
Explicatif	De clarification	2	1	4	7	6	8	2	16	23

Les exemples illustrés dans l'analyse de ce phénomène de la reformulation ont été tirés de nos transcriptions après un procédé de découpage des transcriptions en unité de séquence interactionnelle (cf. annexe 11 et 12).

7.1.1. Analyse des différents types de reformulation observés chez les enseignants

L'analyse des différents types du phénomène, dont il est question, consiste à expliciter le passage qui s'opère d'un niveau de formulation à un autre. Il s'agit donc de passer de la « **formulation de noyau princeps**⁹⁴ » à la « **formulation de noyau final**⁹⁵ » en passant par une succession d'épisodes de « **formulations noyaux intermédiaires** » (cf. chapitre 3). L'ensemble de ces formulations de noyau est le processus de construction donnant lieu à un **énoncé final** qui se construit de manière interactive. À travers l'étude

⁹⁴ « **Princeps** » : se réfère à « principio » en espagnol. Il s'agit de la formulation de départ.

⁹⁵ « **Noyau final** » : se réfère à ce que nous avons appelé par énoncé reformulé (énoncé final) (Durand, 2001).

des différentes constructions que nous avons relevées de nos observations, nous analyserons leurs fonctions et leurs objectifs. Le phénomène de reformulation se décline en quatre types caractérisés par des fonctions différentes. Celles-ci présentent quelques cas particuliers de similitude que nous avons pu relever dans le discours des enseignants aussi bien en classe de quatrième qu'en classe de terminale.

7.1.1.1. La reformulation de type reformulatif

La reformulation de type reformulatif concerne la reprise de l'énoncé du locuteur actif. Dans son discours, le locuteur, en l'occurrence l'enseignant, reprend ses propres énoncés avec des éléments en plus ou en moins dans l'énoncé reformulé. Cette opération ne présente pas de modification de sens par rapport à l'énoncé formulé au départ. Ces différents changements peuvent se faire par synonymie, par substitution, par antonymie, par commutation, par réduction ou par expansion.

-Par synonymie

Exemple 6 : Séquence 2 (A3-A14) : ¿Quién quiere escribir ?

A3 ENS: bien\ ¿Quién quiere escribir? / ella no tiene la talla/ (.) digamos/
(.) no/ (.) una chica/ (.) no/ no/ no no/

A4 ENI : una chica/

A5 ENS : una chica/ (.) (? ven\ (.) sí/ escribir/ (.) tenéis XXXXX (18s)
bien\ a ver/ a ver/ (8s) Mira/ (.) silencio (.) la señora (.) oh/ sabéis que/ la
señora está grabando\ (.) entonces\ si hacéis mucho ruido/ no vamos a oír
nada/ (.)

A6 TLC : sí/ señora/

A7 ENS : tenéis que estar/ quietos\ (.) tranquilos\ no en desorden #hein/#
(.) no trabajamos en desorden\ (.) trabajamos eeen// orden\ (.) subraya la
fecha/ (9s) a ver/ (7s) ¿está correctamente escrito? / ¿Está correcto ? /

A8 TLC : sí/

A9 ENS : ¿Sí ? /

A10 TLC : sí/ no nada /

A11 ENS: ¿Dónde está- ? / oh// a ver/ ¿Está correcto? /

A12 TLC : no/

A13 ENS : ¿ ((?) hay) una falta ? /

A14 QE : Sí /

Dans cette séquence, nous avons un procédé de reformulation dont l'énoncé de départ est : « A7 ENS : Tenéis que estar quietos » et l'énoncé reformulé sera : « A7 ENS : Tranquilos ». L'enseignante reprend ce qu'elle a dit par l'emploi d'un synonyme qui remplacera l'un des mots de son énoncé de départ. Ainsi, elle redira l'énoncé « Tenéis

que *estar quietos* » par « *tranquilos* » qui vient ici réduire l'énoncé de départ. Cependant, le synonyme employé indique ici qu'il vient remplacer l'adjectif « *quietos* ». Ainsi, la compréhension finale de « *Tenéis que estar quietos* » sera reformulée par « *tranquilos* » sous entendue par « *Tenéis que estar tranquilos* ». Le but de cette reprise est de faciliter la compréhension des élèves et de faire une économie dans la construction. Néanmoins, il se pourrait qu'avec certains élèves, ce jeu de mot ne soit pas facilement compréhensible. Dans ce cas, l'enseignant peut avoir recours à une reprise complète de l'énoncé de départ, dont la modification ne se ferait qu'en remplaçant quelques éléments, sans modification de la structure entière dudit énoncé. Cette enseignante aurait pu dire « *Tenéis que estar tranquilos* » et ne pas laisser cette formulation sous entendue.

-Par substitution

Exemple 7 : Séquence 4 (A21-A30): ¿Qué vimos la última vez?

A21 ENS: a ver/ ¿Qué vimos la última vez? / El jueves pasado/ ¿Qué vimos? / Sí/

A22 EL02: la última vez vimos el verb- los verb- los verbos/ ser// o llamarse/

A23 ENS: ser o =llamarse/=

A24 EL02: = llamarse/=

A25 QE: estar/

A26 EL02: estar/

A27 ENS: vimos eer/

A28 QE: y estar//

A29 ENS: y estar// (.) Vimos Ser yyy//

A30 TLC: estar/

Dans cette séquence, nous avons un procédé de reformulation dont l'énoncé de départ est : « *A21 ENS : A ver ¿Qué vimos la última vez ?* » et l'énoncé reformulé sera : « *A21 ENS : El jueves pasado ¿Qué vimos ?* ». Cette reformulation de type reformulatif est faite par la substitution de la locution adverbiale de temps « *última vez* » par la locution adverbiale de temps « *jueves pasado* » qui renvoient tous deux à la dernière séance de la classe de 4Eh, à propos des verbes *SER* et *ESTAR*. Le but ici est de préciser aux élèves que le cours d'aujourd'hui commence par un rappel de ce qu'ils ont déjà vu. Et ? précisément ce qu'ils ont vue durant la dernière séance, en l'occurrence le jeudi dernier (« *el jueves pasado* »). C'est donc une continuité du cours. La transformation syntaxique

vient ici renforcer cette précision. Le but de cette reformulation est d'aider les élèves à mieux comprendre grâce à ce « repaso » à partir de ce qu'ils ont compris.

-Par antonymie

Exemple 8 : Séquence 5 (F30-F44): si averiguamos los teléfonos

F30 ENS: ¿Y los demás? // (.) O.// (..) Porque si averiguamos\ (.) los teléfonos/ o vuestros teléfonos/ no están apagados\ (.) ((F) No están apagados\ (.) Los teléfonos están encendidos\ si lo averiguamos\ (..) De verdad/ (..) Los teléfonos- /C./ dame /tu teléfono (..) Dame /tu teléfono

F31 ENI: (.)@hihihi@

F32 ENS: (..) El teléfono claro que está- /(.)=encendido\=

F33 ENI: (.) =encendido\=

F34 ENS: (..) Pero lo ha quitado\ el volumen \(.) Badinga/tu teléfono/

F35 QE: (.) @hihihi@

F36 ENS: (..)también encendido\ pero sin volumen\ (.) Leboussi/

F37 QE : (.) @hihihi@

F38 ENS : (? En vez de//) (..) ¿Dónde está tu teléfono? \

F39 EL5: (.) (? No tengo teléfono)

F40 TLC: @hihihi@

F41 ENS: (.) L./ no tiene teléfono/ (.)Y./ (.)Tu teléfono*****También encendido/ (.)Me parece /(.)***** El teléfono de Y./ (.)también/ está/ encendido***** Bueno\(.) Como-/ acabamos de decirlo-\ el texto que vamos a estudiar/ está en relación/ con el uso/ del teléfono/

F42 ENS : (.) =móvil\=

F43 QE : (.) =móvil\=

F44 ENS: (.) en el aula/(.)Porque/ se ha notado/ (..) se ha hecho la observación /de que-/ los alumnos/ hoy en día/ en Gabón/ como/ fuera de Gabón/ los alumnos/ ya/ utilizan/ los teléfonos/ móviles/ en el aula\ (.)Y eso/ causa/ más o menos/ un desorden/ (.)

Dans cette séquence, nous avons un procédé de reformulation dont l'énoncé de départ est : « F30 ENS : Porque si averiguamos (.) los teléfonos o vuestros teléfonos no están apagados » et l'énoncé reformulé sera : « F30 ENS:(.) Los teléfonos están encendidos si lo averiguamos ». L'enseignante reformule son énoncé par l'emploi de l'antonyme de « apagados » en le remplaçant par « encendidos ». Le but est de faciliter la compréhension des élèves. Il s'agit de les aider à comprendre le thème du texte au sujet de l'usage des téléphones mobiles dans les établissements scolaires et surtout dans les salles de classe. Dans le tour de parole 41, l'enseignante essaie ? au travers des adjectifs antonymes, de contextualiser le cours d'aujourd'hui qui portera sur l'usage des téléphones portables. Il s'agit également d'établir une relation avec la vie quotidienne des élèves.

-Par commutation

Exemple 9 : Séquence 11 (B124-B141): Quién puede contar de cero hasta diez?

B124 ENS: ahora\ (.) estamos estudiando algunos aspectos\ (.) algunos aspectos/ para aprender/ ¿Cómo leer/ los- las cifras? \ ¿Cómo leer los- por ejemplo las- los hechos históricos? \ porque los hechos históricos\ tienen fechas\ ¿entendéis? / ahora estudiamos los numerales\ (.) ¿Quién puede contar de cero hasta diez? \ ¿Quién puede contar\ de cero\ hastaaaa/ diez? \ ¿Quién puede contar desde cero\ hasta diez? \ (..) >Anda/ anda/< #>allez/ (.) on y va (.) on y va/ (.) on y va/ (.) on y va/<# (5s) #les autres se taisent\# (..) allez-y (.) desde cero hasta diez\
B125 EL11: (.) cero-
B126 ENS: (.) ¿Cómo? /
B127 EL11 : (.) cero-
B128 ENS : #Chut/ les autres se taisent\ (.) ¿Cómo ? /
B129 EL11: (.) cero\
B130 ENS: (.) cero/ hum hum
B131 EL11: cero\ (.) uno\ (.) dos\ (.) tres\ - (..) cuatro\ (..) #(? cinq)#
B132 ENS : (..) ((l'enseignante montre les doigts de la main)) ¿Cómo se dice esto ? \ (..) xxxxxxxx
B133 EL12: (..) diez (..) siete
B134 ENS: (5s) C./
B135 EL7: (..) sieis/
B136 ENS: ¿Cómo? /
B137 EL7: (..)seis\
B138 ENS: (.) Seis\ (.) cuidado con la pronunciación\ (.) siéntate\ (.) eso se dice seis\ y no sieis\ (.) pero seis/ (.) ¿entendéis? Seis/
B139 ENI: seis
B140 ENS: (.) ¿esto? /
B141 ENI: dos

Dans cette séquence, nous avons un procédé de reformulation dont l'énoncé de départ est : « B124 ENS : (.) ¿Quién puede contar de cero hasta diez ? \ ¿Quién puede contar de cero hastaaaa diez ? » et l'énoncé reformulé dont la structure morphologique est identique à celle de l'énoncé de départ, sera : « B124 ENS : ¿Quién puede contar desde cero hasta diez ? ». L'enseignante reprend son énoncé par commutation en remplaçant la préposition « de » par la préposition « desde » afin de motiver les élèves à intervenir. Le but est qu'ils répondent volontairement à sa question avant qu'elle ne se sente obligée d'en désigner un parmi eux. La reformulation permet ici de les aider à comprendre la question. En outre, l'enseignante rapproche l'enseignement de la langue (les dates) de l'enseignement de l'histoire (los hechos históricos) afin de faciliter leur compréhension des consignes qui sont données.

-Par réduction

Exemple 10 : Séquence 4 (D20-D28): Los personajes

D20 ENS : sí/ (.) Bien\ vamos a continuar esta mañana/ con la comprensión del/- del documento/, hemos dicho que era un texto\ ¿Sí? o ¿No? /
D21 TLC: sí/
D22 ENS: Un texto descriptivo\ ¿Sí? o ¿No? /
D23 TLC: sí/
D24 ENS: Que hay un señor allí que nos describe su familia. ¿Sí? o ¿No?
D25 TLC: Sí
D26 ENS: Cada uno esta mañana va a describir también su propiaaa/ familia\ (.) Ahora\ ¿Cuántos personajes tenemos en este documento? \ (.) ¿Cuántos personajes tenemos en este documento? \ (.) A./ (..) Sí/
D27 EL3: (.) Tenemos seis personajes\
D28 ENS: (.) Tenemos seis personajes/ (.) ¿Cómo se llaman los seis personajes del documento?: ¿Cómo se llaman?: (.) (? A./)

Dans cette séquence, nous avons un procédé de reformulation dont l'énoncé de départ est : « D28 ENS : (.) Tenemos seis personajes (.) ¿Cómo se llaman los seis personajes del documento ? » et l'énoncé reformulé sera : « D28 ENS : ¿Cómo se llaman ? (.) (? Abdelman) ». L'enseignante reformule son énoncé par réduction de certains éléments de son énoncé de départ. On a « los seis personajes del documento » comme énoncé reformulé et réduit. Le but ici est d'éviter la surcharge de la tâche à accomplir par les élèves et de pouvoir faciliter leur compréhension par rapport à la question qui leur est posée.

-Par expansión

Exemple 11 : Séquence 6 (A41-A48): SER expresa la profesión

A41 ENS: (.) bien\ (.) pero lo que pas- lo que has dicho\ (.) yo soy alumno\
¿Qué es? \ ¿Qué expresa? \ (..) Tú/-
A42 ENI: xxxxx
A43 EL1: Y. Expresa-
A44 ENS: ((B)yo soy profesora/) (..) para estar xxxxx ¿Qué expresa esta frase? /
A45 EL2: (.) la profesión/
A46 ENS: la profeee//
A47 EL2: =sión\ =
A48 TLC: =-sión\=

Dans cette séquence, nous avons un procédé de reformulation dont l'énoncé de départ est : « A41 ENS : (.) yo soy alumno ¿Qué es ? \ ¿Qué expresa ? \ » et l'énoncé reformulé, qui en même temps reprend ce qui a été amorcé par l'élève (expresa), sera : « A44 ENS : ¿Qué expresa esta frase ? / ». Dans la suite de sa production, l'enseignante

demande aux élèves de déterminer les formes d'usage du verbe SER dans l'exemple « yo soy alumno » qu'elle a donné. Elle emploie une variation de verbes entre « es » et « expresa » dans l'énoncé intermédiaire et le rajout du segment « esta frase » entraînant une expansion dans son énoncé final et donc de sa reformulation de départ.

-Par la traduction

Exemple 12 : Séquence 4 (B57) : Para la profesión

B57 ENS : (.) #Qui n'a pas xxxxx ? / c'est où ? / Qui voit la faute ? / Qui voit une faute quelque part ? / # (..) ((F) aquí M.) ((F) M.) (..) ¿Cuál es-dónde está la falta ? \ ¿Hay una falta aquí? / (..) #y a-t-il une faute? / (..) C'est où? / (..) >écris un peu plus bas la virgule un peu plus bas ((F) rapidement/ (.) rapidement/ < (..) C'est la virgule\ (.) Qu'est-ce qu'elle a la virgule ? / (..) Qu'est-ce qu'elle a notre virgule? / (.) est ce qu'on est d'accord avec ça? / (..) est ce qu'on est d'accord avec ça? / # (.) para la ((?) expresión) de la fecha\ #Vous n'avez pas étudié vos leçons\ xxxxx matin\ (.) je vais vous courcircuiter/ (..) c'est clair? / celui qui n'a pas appris sa leçon/ va me subir ce jour-là/# (..) para le expresión de la fecha/ hemos dicho que/- para la clase pasada/- o durante la clase pasada/- que/- la expresión de la fecha/ tiene algunas fases\ (.) debemos primero (.) escribir el día/ y después del día/- #évidamment moi aussi je ne peux pas xxxx/# debemos poner/- después del día/- debemos poner coma/ (.) después de coma/ ponemos eel número\ (.) pero este número/ (.) en esta clase/ lo vamos a escribir/ el número/ eeen letras/ (.) después del número\ ponemos\ la preposición de/ (.) después de la preposición de/ ponemos el mars- el mes (.) después del mes\ ponemos la preposición de/ (.) y después de la de/ ponemos eel año\ (.) #On est d'accord avec ça?/ y a-t-il des questions?/

Dans cette séquence, nous avons un procédé de reformulation dont l'énoncé de départ est : « B57 ENS : (..) ¿Estamos de acuerdo ? » et l'énoncé reformulé sera : « B57 ENS : #On est tous d'accord avec ça ? # ». L'enseignante reprend son énoncé en le traduisant de la langue cible (espagnol) à la langue de départ (français). Un effet inverse (version⁹⁶) qui a pour but ici de s'assurer que les élèves suivent et qu'ils ont compris ce que leurs camarades ont dit (EL5 et EL6) dans leurs échanges avec l'enseignante. Le recours à la langue de départ permet d'aider les élèves à comprendre. On parle généralement de recours à la langue maternelle. Mais pour ces élèves, on parlera de recours à la langue de référence (le français) qui est une langue seconde pour la majorité d'entre eux (cf. chapitre 6).

⁹⁶ Traduction de l'espagnol vers le français, opposé au thème qui est la traduction du français vers l'espagnol

Nous venons de voir le procédé de reformulation qui permet de passer d'une formulation de départ à une formulation finale. Ce procédé s'explique par le fait que reformuler, c'est admettre que l'énoncé de départ comporte des incompréhensions ou des éléments fautifs. Une fois ce procédé établi, on peut s'intéresser à l'effet qu'il produit et son rôle dans l'enseignement/apprentissage de la langue espagnole.

Arrêtons-nous maintenant sur les fonctions que remplissent les différents types de reformulation que nous avons observés. Dans le tableau numéro 28 précédemment cité, nous avons mis en évidence les différentes fonctions : **d'organisation, de finalisation, de guidage de l'attention, de maintien de l'attention, d'évaluation, de correction et de clarification.**

La **fonction d'organisation** permet, semble-t-il, aux enseignants, non seulement d'assurer une cohérence entre le cours antérieur, celui dispensé et le cours suivant. Il permet aussi d'assurer l'organisation de la classe, c'est-à-dire les interventions des élèves et les conditions dans lesquelles ils doivent travailler. Voir l'exemple numéro 13.

Exemple 13 : Séquence 2 (A3-A14): ¿Quién quiere escribir?

A3 ENS: bien\ ¿Quién quiere escribir? / ella no tiene la talla/ (.) digamos/
(.) no/ (.) una chica/ (.) no/ no/ no no/

A4 ENI: una chica/

A5 ENS: una chica/ (.) (? ven\ (.) sí/ escribir/ (.) tenéis XXXXX (18s)
bien\ a ver/ a ver/ (8s) Mira/ (.) silencio (.) la señora (.) oh/ sabéis que/ la
señora está grabando\ (.) entonces\ si hacéis mucho ruido/ no vamos a oír
nada/ (.)

A6 TLC: sí/ señora/

A7 ENS: tenéis que estar/ quietos\ (.) tranquilos\ no en desorden #hein/#
(.) no trabajamos en desorden\ (.) trabajamos eeen// orden\ (.) subraya la
fecha/ (9s) a ver/ (7s) ¿está correctamente escrito? / ¿Está correcto? /

A8 TLC: sí/

A9 ENS: ¿Sí? /

A10 TLC: sí/ no nada /

A11 ENS: ¿Dónde está-? / oh// a ver/ ¿Está correcto? /

A12 TLC: no/

A13 ENS: ¿((?) hay) una falta? /

A14 QE: Sí /

Nous avons un énoncé de départ : « A7 ENS : A7 ENS : tenéis que estar/ quietos\ (.) tranquilos\ no en desorden #hein/# (.) no trabajamos en desorden\ (.) trabajamos eeen// orden\ » et un énoncé reformulé qui sera : « A7 ENS : Trabajamos eeen// orden\ ». On a

ici une reformulation de type **reformulatif**, de **fonction d'organisation** avec un aspect interactionnel de type auto reformulation et auto initiée (l'enseignant reformule son propre énoncé). Il permet à l'enseignante d'assurer une gestion du cours pendant son intervention. L'énoncé de départ est repris par variation dans la formulation intermédiaire et la formulation finale. L'énoncé de départ « No en desorden » est complété par le verbe « trabajar » qui vient ainsi préciser le contenu de l'information. Le principe du cours est que lorsque l'enseignante pose une question, les élèves attendent d'être interrogés avant de répondre. Suite à un bavardage incessant, l'enseignante décide de recadrer la classe afin de mieux gérer le déroulement du cours. L'énoncé reformulé dans lequel elle utilisera le mot « orden » comme antonyme de « desorden » est utilisé ici par substitution de certains éléments de l'énoncé de départ. Il renvoie aux conditions dans lesquelles les élèves sont emmenés à travailler. En effet, l'enseignante semble vouloir faire comprendre aux élèves qu'ils doivent travailler dans le calme et le silence. L'emploi de la première personne du pluriel est une façon de les responsabiliser et de les amener à une prise de conscience sur les règles de vie en classe. L'emploi du pronom personnel « nous » inclus à la fois l'enseignante et les élèves. Il indique que la responsabilité est partagée entre les deux parties.

D'autre part, cette fonction permet non seulement d'assurer une gestion de la classe, comme nous l'avons dit, mais aussi une gestion du déroulement du cours illustrée dans l'exemple numéro 14 suivant :

Exemple 14 : Séquence 13 (A91-1230): Pasamos esta frase al plural

A91 ENS: (..) bien\ (.) entonces\ (.) hoy-/ (.) vamos/ a practicar otra vez ser y estar\ pero/ añadiendo e\lll =plural/=

A92 QE: =plural/=

A93 ENS: (.) hum la formación del/ =plural\=

A94 QE: =plural\=

A95 ENS: el plural de los nombres/ de los adjetivos/ (.) bien\ (.) a ver/ (.) esta frase\- **((#l'enseignante écrit la phrase au tableau#: el profesor explica la lección))** (16s) bien\ (..) si pasamos esta frase en plural/ ¿Qué vamos a decir? / (.) un voluntario\ (.) aquí no habláis mucho #hein/# chicas (.) sí/ (.) a ver\ (.) esta frase en plural/ (..) no oralmente/ (.) quédate en tu lugar\ (.) los demás escuchan\ (..) a ver (.) vamos/

A96 EL4: (..)*****xxxxx las los-*****

A97 ENS: ¿Quién está hablando? \ (..) la los- (..) ¿Quién habla? / es ella ¿no? / dejadla hablar/ la vamos a escuchar/ (.) si hay una- un error/ (.) luego vais a corregir/ vale// te escuchamos\

A98 EL4: los xxxxx
A99 ENI: la
A100 ENS: laaa/
A101 EL4: los\
A102 ENS: looos/
A103 EL4: profesor\
A104 ENS: los profesooo//- (.)#non#
A105 ENI: -sores\
A106 ENS: (.) los/-
A107 EL5: (.) los profesor/-
A108 ENS: plural significa que ya no es una/ #personne/# (.) y luego/
A109 ENI: profesor\
A110 QE: profesores\
A111 EL5: (..) los profesor\ explica la lección\
A112 ENS: (..) ¿Está correcto? /
A113 TLC: ((F) no//)
A114 ENS : (.) entonces **((l'enseignante écrit au tableau))** los/-
A115 TLC: ((F) Profesores//)
A116 ENS: los profe/-
A117 TLC: ((F)-sores//)
A118 ENS: bien\
A119 ENI: (.) explica/
A120 TLC: explican/
A121 ENS: expli-//
A122 TLC: ((F)-can//)
A123 ENS: (.) explican/
A124 ENI: (..) las la
A125 ENS: (.) =((F)las) =
A126 TLC: = ((F)las) =
A127 ENI: lección lecciones\
A128 ENS: (.) muy bien\
A129 ENI: (.) #lessione\ (.) lessione\#
A130 ENS: (5s) veis/ que cuando pasamos al plural/ (.) el artículo se transforma/ (.) el nombre sustantivo/ se transforma/ (.) el verbo también/ porque no podemos decir/ (.) los profesores explica\ (.) No/

Nous avons un énoncé de départ : « A97 ENS : ¿Quién está hablando ? » et un énoncé reformulé qui sera : « A97 ENS : (...) ¿Quién habla ? ». On a une reformulation de type **reformulatif**, de **fonction de gestion** avec un aspect interactionnel d'auto reformulation et d'auto initiation (l'enseignant reprend son propre énoncé). Cette fonction permet à l'enseignante d'assurer la gestion de la classe pendant qu'elle parle et pendant qu'elle a le dos tourné, lorsqu'elle écrit au tableau. La variation du gérondif avec le présent de l'indicatif entre la formulation de départ et la reformulation ont pour but ici de

calmer les élèves qui se mettent à bavarder pendant qu'elle interroge l'élève EL4. Les élèves doivent être conscients (savoir) que lorsqu'un élève est interrogé, on doit lui laisser le temps de s'exprimer. Son énoncé sera soit validé, soit corrigé à la fin de son intervention. Cette situation rappelle ici le principe de départ selon lequel : l'enseignant pose les questions et les élèves répondent ensuite. Une façon d'initier un travail dans l'ordre et non dans le désordre.

Dans la gestion du cours, cette fonction peut être marquée par le marqueur de discours *ahora* qui indique une mise au point et le passage d'une étape à l'autre. Dans la gestion de la classe, cette fonction est repérable par le contexte, c'est-à-dire que seul le contenu permet de prédire l'identité de la **fonction de gestion** d'une reformulation de type reformulatif. Comme nous pouvons le constater dans le tableau numéro 29, cette fonction semble ne pas être présente dans l'ensemble des 6 classes que nous avons observées (4 en 4eH, 2 en 4eM4 et 1 en TA1A). Par conséquent, elle n'est pas fréquente dans les différents types d'activités réalisées dans chacune d'elles. Ceci semble indiquer que les enseignants disposent aussi d'autres moyens leur permettant de gérer le déroulement d'une classe de langue comme la reformulation de type récapitulatif, la répétition etc.

La **fonction de finalisation** est utilisée par les enseignants comme un moyen de simplifier la tâche à accomplir par les élèves en donnant plus de précision sur la consigne. Pour y arriver, l'enseignant procèdera, comme nous l'avons dit, par la réduction, la commutation, l'élimination/la réduction, la traduction, la synonymie, la substitution, l'extension ou l'antonymie de certains éléments de son énoncé.

Cette fonction a été observée dans les classes de quatrième et de terminale, ainsi que dans les différents types d'activités réalisées dans chacune d'elles. Nous pouvons donc dire que son usage est généralisé par tous les enseignants indépendamment du niveau et de la tâche/activité réalisée. On pourrait même dire qu'elle a un caractère fortement pédagogique, à savoir qu'elle fait partie des stratégies d'enseignement. La **fonction de finalisation** peut être accompagnée d'une désignation d'un élève (avant, après ou au milieu de l'énoncé reformulé) par son prénom/nom comme **A.**⁹⁷ dans : « B59 ENS : Para pedir el nombre a la señora ¿Qué vamos a decir ? ((F) **A.**) », par un pronom

⁹⁷ Cette lettre représente l'initial du nom de l'élève désigné dont nous vons souhaité conserver l'anonymat.

personnel comme **Tú** dans : « A42 Bien. Pero lo que pas- lo que has dicho, yo soy alumno. ¿Qué es? \ ¿Qué expresa? \ (..) **Tú**-» ou par un adverbe comme **Sí** dans «E33 ENS: (.) ¿<Cuáles fueron las tres fechas fundamentales de la transición política> en España? **Sí** (.).». Ces éléments indiquent que l'enseignant désigne un élève qui a soit levé la main pour être interrogé et veut s'exprimer soit est interrogé afin de répondre à la question posée. Le but étant de l'inciter à réagir sans avoir peur de perdre la face.

L'emploi de l'adverbe de négation **NO** comme dans : « D130 ENS : (.) **No** ¿Qué hace su padre ?» indique, après une réfutation de la réponse donnée par l'élève, une reprise de la question posée par l'enseignante. Cette reprise permet de réorienter la compréhension des élèves en apportant des précisions comme dans : « C154 ENS : Tenemos un ejercicio como éste que nos pide que pongamos el texto en pretérito imperfecto de indicativo (.) **Primero** ¿Qué debemos hacer ? \ » qui fait un rappel de connaissance sur le processus de réalisation d'une tâche par l'emploi de « primero ». Le but est d'aider les élèves à comprendre la consigne, c'est-à-dire l'énoncé de départ de l'enseignant « ¿Qué hace su padre ?», par la modification de l'énoncé reformulé « ¿Qué debemos hacer ? \ ». L'ensemble de ces marqueurs de reformulation (nom, prénom, pronom personnel, l'adverbe, la négation) que nous avons relevé représente ce que des auteurs tels que Gülich & Kotschi et Rossari ont appelé par reformulation paraphrastique. Ils permettent de reconnaître le caractère provisoire de la formulation des énoncés des enseignants qui deviendront des énoncés finaux. En l'absence desdits marqueurs, le caractère provisoire de leurs énoncés peut être déterminé par le contexte.

La fonction de guidage de l'attention est un moyen pour l'enseignant de rappeler l'enjeu de la tâche à accomplir et de se référer à un élément important à ne pas négliger par rapport au thème abordé. Il va donc, par un processus de réduction, de substitution et de reprise à distance, s'assurer que les élèves suivent le déroulement du cours en sollicitant leur participation par des questions comme « C206 ENS : ¿Es todo ?». Cette question invite les élèves à compléter ce qui a été dit : « C26 ENS : ¿Nadie tiene otra respuesta ? \ ». La traduction comme reformulation est aussi un moyen de faciliter la compréhension des élèves « B445 ENS : On est d'accord ? / ». La multiplication de ces formulations intermédiaires indique l'absence de réaction des élèves et le désir pour l'enseignant de laisser aux élèves le temps de réagir librement sans être interrogé « C289 ENS:(.) luego ¿Qué hacemos ? ». Lesdites formulations intermédiaires (questions)

permettent à l'enseignant non seulement de jouer son rôle de guide mais aussi celui de désignateur (celui qui interroge) lorsqu'il n'y a aucune réaction. Cette **fonction de guidage** n'apparaît que dans des activités de grammaire quel que soit le niveau des élèves (quatrième et terminale). De façon générale, elle est précédée d'une désignation d'un élève. En l'absence de celle-ci, seul le contexte et les questions types comme celles que nous avons citées ci-dessus indiquent qu'il s'agit d'une reprise avec la multiplication des reformulations intermédiaires au moment où l'enseignant s'adresse à l'ensemble des élèves.

La **fonction de maintien de l'attention** permet à l'enseignant de s'assurer que les élèves sont toujours attentifs à ce qu'il dit. Elle peut être marquée par une commutation, une variation, une élimination, une réduction ou une extension. Cette fonction apparaît dans le discours enseignant quel que soit le type d'activités (grammaire, explication de texte) et quel que soit le niveau des classes (quatrième, terminale). Comme **la fonction de finalisation**, elle peut être suivie d'un pronom, de l'adverbe de confirmation (sí), d'un pronom personnel (tú) ou d'un déictique (aquí) qui laisse apparaître le rôle du tableau⁹⁸ et l'acte graphique qui fait référence à un énoncé déjà écrit au tableau ou alors dans les cahiers des élèves. Contrairement à **la fonction de finalisation**, la **fonction de maintien de l'attention** peut être précédée du verbe dire dans les expressions comme « ya lo hemos dicho » afin d'indiquer aux élèves que l'élément de référence a déjà été évoqué et qu'ils doivent faire appel à leurs connaissances **acquises**/antérieures.

La **fonction d'évaluation** dite de *feedback* par Vallat (2009) est un moyen pour l'enseignant d'apporter une appréciation et de valider l'énoncé de l'élève après son intervention. Cela peut se faire après une simple réponse d'un élève, un échange enseignant/apprenant ou une co-construction comme nous pouvons le voir dans l'exemple numéro 15 suivant :

Exemple 15 : séquence 16 (A147-A158) : El plural

A147 ENS: (.) el plural/ (.) bien\ (.) ¿Quién me puede hacer una frase en plural? \ (..) ¿Quién? / una frase sencilla// (.) a ver/ ¿Quién hace- quién se atreve? \ una frase en plural\ (..) venga/ (..) venga chico/ (.) dame una frase (..) una frase simple/ (.) sencilla/ (..) bueno\ (.) mientras reflexionas (..) sí/ no (.) sigues reflexionando\ (.) Sí (.) dame tu frase/

A148 EL7 : (.) los ((l'enseignante écrit au tableau ce que dit l'élève))

⁹⁸ Nous reviendrons plus tard sur le rôle du tableau.

A149 ENI: los
A150 ENS: (.) los//
A151 EL7: (..) los alumnos/-
A152 ENS: los alumnos/-
A153 EL7: (..) son/
A154 ENS: son/
A155 EL7: (.) altos\
A156 ENS: (.) son/-
A157 EL7: altos\
A158 ENS: altos\ (.) muy bien/ (..) muy bien/ (.) vemos/- (5s) veis/ <los
alumnos =((F) son altos) => (.)

Dans cet énoncé, le marqueur « muy bien » joue un triple rôle : évaluation, connexion et indication d'une nouvelle formulation. Nous avons ici une reformulation de type **reformulatif** au tour de parole A158 « los alumnos =son altos= » dont l'aspect interactionnel est une hétéro reformulation en hétéro initiation ; c'est-à-dire que l'enseignant répète ce que dit l'élève qui a initié l'énoncé. La **fonction d'évaluation** permet de valider la production orale de l'élève EL7 après une séquence de co-construction avec l'enseignante. L'emploi du verbe VER à la première et à la deuxième personne du pluriel permet d'attirer l'attention des élèves sur ce que vient de dire leur camarade. Cette fonction apparaît dans tous types d'activités et à n'importe quel niveau des classes observées (quatrième et terminale). De façon générale, elle est précédée ou suivie d'un adverbe de valeur positive *bueno*, d'un adverbe de confirmation *efectivamente*, de l'adverbe *muy* antéposé à *bien* qui confirme l'exactitude de la réponse d'un élève et qui peut se situer avant ou après l'énoncé reformulé. On voit donc le lien avec la **fonction évaluative** de ce type de reformulation par la présence des adverbes de valeur positive. La reformulation de type **reformulatif** peut être soit la reprise de ses propres énoncés (enseignants), soit la reprise de l'énoncé de son interlocuteur (élèves).

7.1.1.2. La reformulation de type récapitulatif

La reformulation de type **récapitulatif** est une sorte de synthèse, de récapitulation de ce qui a été dit par les élèves en répondant aux questions. Sa présence occasionne une autre réponse qui enclenchera, à son tour, un autre processus de construction de formulation par les élèves. Elle indique le **maintien de l'orientation** et permet à

l'enseignant de revenir sur des éléments essentiels après des explications, des échanges ou une co-construction.

-Après des **explications** comme dans l'exemple numéro 16 suivant :

Exemple 16 : Séquence 28 (D327-334): Tenemos algunas palabras

Tenemos algunas palabras\ (.) Hemos dicho que el padre de Nikiena Zongo/ (.) su actividad es un ooo//-
D328 QE: (.) obrero\
D329 ENS: es un ooo//-
D330 QE: (.) obrero\
D331 ENS: (.) obrero\ ¿Sí? o ¿No? /
D332 QE: (.) Sí/
D333 ENI: (.) Sí/
D334 ENS: (.) Vamos a apuntar aquí/ (..) un- (..) obrero\ también se puede decir/ obrera\ (.)

Dans ces énoncés, l'enseignante reprend ce qu'elle vient de dire avec les élèves (auto/hétéro reformulation) afin de revenir sur le mot *obrero* et *fábrica* (auto initiation) qui font référence à un travailleur d'usine. À l'aide du verbe dire comme marqueur dans l'expression « hemos dicho que », elle récapitule par « un-(..) obrero, también se puede decir obrera » et « Trabaja en una fábrica ». Il est question du métier et du lieu du travail du père de Salifou qui est présenté dans le texte étudié en classe de 4eM4. Cette reprise va de pair avec la phase d'écriture lorsque l'enseignante dit « vamos a apuntar aquí » sur ce que c'est qu'un ouvrier. En effet, la production orale et l'écriture soulignent le caractère pédagogique de la séquence. Le tableau devient un outil indispensable de rétention de ce que les élèves doivent apprendre.

-Après des échanges comme dans l'exemple numéro 17 qui suit

Exemple 17 : Séquence 14: A131-A143): Madame acento

A131 ENI: #madame/ madame/# el verbo #oui madame\ madame/ (.) madame/# (..) acento/ (.) acento/
A132 ENS: (.) #non/# ¿Por qué no lleva acento? / porque esta palabra está en plural/
A133 ENI: no. (..) explican en plural/
A134 ENS: (.) ¿explican? /
A135 QE: (.) sí/
A136 ENS: #non/#
A137 ENI: (.) ¿Por qué? /
A138 ENS: (.) no es estar/ (.) no es como estar/
A139 ENI: (.) estar (.) #voilà/#

A140 ENS: explicar es como hablar/ (..) hablo/ (.) hablas/ (.) habla/ (.)
hablamos/ (.) habláis/ (.) ((F)=hablan=) no lleva un acento ¿vale? /
A141 TLC: ((F)=hablan=)
A142 ENI: sí/ señor/ (.) sí/ señor/ (.) (? acento/)
A143 ENS: (.) bien\ (..)

L'enseignante laisse un moment de liberté d'intervention pour ceux qui ont des questions. L'intervention de l'élève ENI (hétéro initiation) donne à l'enseignante une occasion d'expliquer à nouveau de quoi il est question avant de reprendre sa formulation. Dans cette formulation, elle fait un résumé de ce qu'ils ont vu (auto/hétéro reformulation) en établissant les règles grammaticales sur l'usage des verbes SER et ESTAR, comme dans « Cuando pasamos al ((F) plural), los verbos, los artículos se transforman sí ». Les connecteurs comme « bien » et « entonces » ont chacun un rôle différent. Le premier permet de procéder à la validation de ce qu'elle vient de dire avec les élèves et le second annonce une transition et une nouvelle formulation d'énoncé par l'enseignante. Ainsi, la première reformulation de type récapitulatif devient l'énoncé de départ de la seconde variation qui est aussi une reformulation de type récapitulatif. Même si l'on serait tenté de la considérer comme une reformulative avec la transformation syntaxique qu'elle subit.

-Après une **co-construction** comme dans l'exemple numéro 18 suivant :

Exemple 18 : Séquence 12 (B142-B153): ¿Cómo se escribe dos?

B142 ENS:(.)#Qui parle?# David.
B143 EL9:(.)dos
B144 ENS:(.)¿Cómo se escribe dos? deletrea la palabra dos.
B145 EL9:(.)la [d]
B146 ENS:(.)la [d]
B147 EL9:(.)la [o]
B148 ENS:(.)la [o]
B149 EL9:(.)la e- [s]
B150 ENS:(.)la[a]-
B151 EL9:(.)[s]
B152 ENS:(.)muy bien la [d] la [o] la [s]
B153 QE: [S]

L'énoncé reformulé vient après une co-construction enseignant-élève et une validation de l'énoncé de ce dernier. L'enseignante résume ce que dit l'élève à propos de

l'orthographe du nombre *dos* en espagnol. Cette **fonction d'orientation** apparaît dans l'ensemble des activités que nous avons observées (grammaire, explication de texte) et à tous les niveaux (quatrième, terminale). De façon générale, elle est précédée

- du verbe de langue *ver* comme dans : « veis », « vemos », « veis que cuando » pour attirer l'attention ;

- d'un adverbe comme dans : (« muy bien », « bien entonces », « bien », « ya... aquí », « según »);

-du verbe *decir* comme dans : « como acabaos de decir », « ella nos ha dicho », « hemos dicho »;

- d'une conjonction comme dans : « así que », pero » ;

- et d'une expression comme dans : « yo estoy de acuerdo ».

L'objectif est de remettre en perspective le travail didactique effectué par l'élève.

7.1.1.3. La reformulation de type explicatif

La reformulation de type **explicatif** est la reprise, par l'enseignant, de l'énoncé d'un élève en apportant plus d'information sur ce qui a été dit. Elle a une **fonction de clarification** qui permet à l'enseignant d'explicitier ses propos ou ceux des élèves par expansion en se servant des verbes de langue pour attirer l'attention de l'élève. :

-Le verbe *decir* comme dans : es decir, lo que quiere decir

Exemple 19 : Séquence 30 (F211-F217): ¿Qué sentido tiene apagados?

No quedan/ (.) no permanecen/ (..) significa/ #(F) rester//) # (..) No quedan/ ((F) apagados//) (.) apagados/ aquí/

F212 ENI: (..) apagados\

F213 ENS: (.) apagados/ (..) apagados/ (.) ¿Qué sentido tiene/ (.) apagados? \

F214 ENI: (..) #éteint#

F215 ENS: (.) apagados/ #éteint/# (.) contrario es/ encendido/ (.) encendi- (..) encendido\ (.) No permanecen/ apagados/ (.) lo que quiere decir/ que los alumnos guardan/ los teléfonos encendidos/ (.) Encender/ #c'est/# (5s) encender/ (..) #allumer//# (..) Entonces el contrario apagar/ (..) #c'est éteindre/ (..) éteindre/# (..) el envío/ (.) el envío/ ¿El envío/ viene de qué verbo? \

F216 QE: (.) enviar/

F217 ENS: (.) ((F) Enviar/) (.) Enviar/ mensajes/ desde/ los pupitres/ (.)
Vosotros/ estáis/ sentados/ en/ los/ pupitres/ (.)

Dans cet exemple, l'emploi du verbe *decir* dans sa formulation « lo que quiere decir » permet à l'enseignante de revenir sur ce qu'elle a dit (auto reformulation et hétéro initiation) avec des explications afin d'aider les élèves à mieux comprendre la différence entre « apagados⁹⁹ » et « encendidos¹⁰⁰ ».

-Le verbe *precisar*

Exemple 20 : Séquence 12 (F75-F89): ¿Qué plantea el articulista en su artículo?

Muy bien\ (.)Y ¿Cuál es-/ xxxxx el asunto de nuestro texto? \ (.) ¿Qué problema xxxx? / ¿Qué problema /plantea/ el articulista/ en su artículo? /
F76 ENI: aaah
F77 ENS: (.) ¿Qué problema-? / ¿Qué/ situación evoca? / (.) ¿Qué /pone de relieve? / (.) ¿Sobre qué / hace hincapiés? / (.)#Qui n'a pas encore parlé? / N./#
F78 TLC : (.) @hihihi@
F79 ENS : (.) ¿Qué problema plantea el articulista/ en este artículo ? / (.) ¿Qué evoca? /
F80 EL11 : (.) xxxxx
F81 ENS : (.) #Tu parles pour moi /ou bien pour les autres ? /#
F82 EL11: (.) El artí- el artículo-
F83 ENS: (.) el articulista-//
F84 EL11: (.) El artícu- el articulista/ evocaaa-/(.) el prob- el problema- (.)de/ ((?) pupitres) \
F85 ENS: (5s) #Hein? /#
F86 EL12: (.) xxxxx
F87 ENS: (.) =el articulista-//
F88 EL12: (.) =el articulista/= (.) evoca ((?) el problema del uso/) de- móviles /en- en-
F89 ENS: (.) Sigue / (.)Evoca/ el problema/ o plantea /el problema/ del uso/ de los móviles/ en las aulas/ (.) vamos a/ precisar/ en el medio/ escolar // (.) El uso abusivo-/(.)El uso abusivo/ de los móviles/ en el medio/ escolar// (.) en las aulas / (.)en el colegio/

Dans cet exemple, l'enseignante reformule son énoncé (auto reformulation et auto initiation) afin d'aider les élèves à comprendre ce que dit leur camarade **EL12**. L'emploi du verbe *precisar* indique que l'enseignante apporte plus d'informations à la réponse donnée par l'élève. Cette fonction est présente dans tous types d'activités (grammaire,

⁹⁹ éteints

¹⁰⁰ allumés

exercice, explication de texte) mais elle est plus fréquente dans les activités d'explication de texte. En effet, cette activité nécessite un travail de compréhension plus approfondi et demeure, en outre, une activité fortement recommandée dans les instructions officielles (cf. chapitre 2). De façon générale, elle est souvent identifiée par la présence des marqueurs qui peuvent se placer avant, après ou à l'intérieur de l'énoncé reformulé. Ces marqueurs peuvent être composés (en plus du verbe *decir* et *precisar*) :

- d'une locution adverbiale « por ejemplo » afin de permettre à l'enseignant d'illustrer ses propres propos,

- d'une conjonction de subordination de cause « porque » afin d'apporter des précisions,

- le verbe *ser* dans « que no es » ou « que es » afin d'explicitier ce qui a été dit,

- le déictique « aquí » qui signale un espace circonscrit et dont les expressions comme : « ha aplicado aquí » ou « aquí en esta frase » font référence à ce qui est écrit au tableau ou dans les cahiers des élèves.

-Ou ils peuvent également être accompagné des expressions comme pour le verbe « hablar » dans : « cuando se habla de ... » ou une expression indiquant une définition comme dans : « una persona que... » ou dans « una familia que ... ».

Ces derniers éléments permettent d'apporter plus d'informations sur le métier d'ouvrier et ce que l'on entend par une famille heureuse dans le cours d'explication de texte dispensé en classe de 4eM4. L'objectif de cette **fonction de clarification** est donc d'explicitier et de clarifier les énoncés afin de faciliter la compréhension des élèves.

7.1.1.4. La reformulation de type correctif

La reformulation de type **correctif** est, comme son nom l'indique, destinée à apporter des corrections aux énoncés des élèves et parfois à ses propres énoncés. Sa fonction de correction permet aux interactants d'apporter un rectificatif à leurs énoncés. Ce rectificatif peut servir à l'enseignant pour corriger les erreurs contenues dans son propre discours (autocorrection) comme dans l'exemple suivant :

Exemple 21 : Séquence 6(A41-A48): SER expresa la profesión

A41 ENS: (.) bien\ (.) pero lo que pas- lo que has dicho\ (.) yo soy alumno\
¿Qué es? \ ¿Qué expresa? \ (..) Tú/-
A42 ENI: xxxxx
A43 EL1: Y. Expresa-
A44 ENS: ((B)yo soy profesora/) (..) para estar xxxxx ¿Qué expresa esta
frase? /
A45 EL2: (.) la profesión/
A46 ENS: la profeee//
A47 EL2: =sión\ =
A48 TLC: =-sión\=

Nous avons un énoncé de départ « A41 ENS : (.) bien\ (.) pero lo que pas-» et un énoncé reformulé qui sera « A41 ENS: lo que has dicho\ (.) ». L'enseignante rectifie son propre énoncé (auto reformulation et hétéro initiation) parce qu'elle s'est servi de la négation « pas » à la place de *has* (auxiliaire haber) à la deuxième personne du singulier. Le « pas » est donc rectifié et remplacé par « has » dans l'énoncé reformulé. Nous avons une fonction par auto correction bien qu'elle soit régulièrement présente dans les évaluations des élèves comme dans l'exemple numéro 22 ci-dessous.

Exemple 22 : Séquence 42 (E439-E445): ¿Qué pensaban los europeos [...] ?

¿Qué pensaban/ los franceses o los europeos \ al llegar en África \ (.) Sí.
xxxxx ((B) tenemos algo muy interesante que hay que hacer después) \
E440 EL3: (..) Los europeos /al llegar /en- al llegar en África
/pensamosque-
E441 ENS: (.) pensaaa-//
E442 EL3: (.) pensa- pensaron que pod-
E443 ENS: (5s) pensaron que podían-/
E444 EL3: (.) <pensaron que podían/ dominar/ los territorios/ afri- los
territorios-los territorios africanos/ solo>
E445 ENS: (.) solos/ fáciilmente\ (.) Pensaban que podían dominar estos
territorios fáciilmente\ (.) sin hacer muchos esfuerzos\ (.) Pero cuando
llegan/ se dan cuenta de otra realidad\ finalmente de lo que pensaban\ (.)
Es que al llegar/ en África/ tenían/ (.) habían/ menospreciado/ (.)
menospreciar// #méprisé# //habían menospreciado/ que tenían que hacer/
en continente/ africano/ (.) Pero cuando llegan/ (.) tocan con otra/ realidad/
(.) Un continente muy/ extenso\ (.) Se dan cuenta que/ no lo pueden/
conquistar/ solos/ (..) Tuvieron la obligación de/ reclutar en/ las etnias
africanas/ (.)

L'enseignante se sert ici de la variation dans l'énoncé de l'élève qu'elle a reformulé, en corrigeant l'accord entre « africanos » qui est au pluriel et « solo » que l'élève n'a pas accordé au pluriel. Malgré ce qu'on pourrait espérer, cette **fonction de**

correction n'est pas présente dans tous les types d'activités et à tous les niveaux que nous avons observés¹⁰¹. Cependant, on note un emploi plus important en classe de 4eM4 (4 occurrences) et de TA1A (5 occurrences) au cours des activités d'explication de texte. Contrairement aux autres classes dans lesquelles nous avons observé un emploi quasi inexistant (une occurrence). La correctrice semble apparaître plus dans les activités d'explication que dans les activités de grammaire. Cela pourrait se justifier par le fait que dans les activités d'explication de texte, on sollicite régulièrement les acquis des élèves, tandis que durant les activités de grammaire les élèves sont régulièrement en situation de découverte et de construction individuelle. Cette différence se justifie donc par l'objet du contenu des cours dispensés qui fait beaucoup plus appel aux connaissances des élèves et à leurs compétences linguistiques et discursives pour un cours d'explication de texte. Elle montre aussi le rôle de guide de l'enseignant et de soutien d'aide à la construction des énoncés des élèves. Ce rôle le conduit à apporter, de temps en temps, des rectificatifs à leurs formulations.

7.1.2. Analyses des différents types de reformulation observés chez les apprenants

La reformulation observée chez les apprenants est de trois types, à savoir : la reformulation de type **reformulatif**, de type **correctif** et de type **explicatif**. Nous avons élaboré le tableau numéro 29 dans lequel on trouve les occurrences par niveau : quatrième et terminale, par type et par fonctions : de **construction**, de **correction** et de **clarification**. On remarquera que le nombre le plus important se trouve chez les élèves de terminale 21 contre 5 chez les élèves de quatrième, en tenant compte du fait qu'elles n'ont été observées que dans une seule classe de quatrième.

De même que chez les enseignants, l'analyse du phénomène de la reformulation consiste ici à définir leurs fonctions et objectifs à partir de nos données d'observation dont les résultats figurent dans ce tableau. On observe un emploi plus important (21) en classe de terminale qu'en classe de quatrième. Cet emploi pourrait se justifier par le type d'activités réalisées. En effet, nous avons observé qu'il y avait plus d'activités

¹⁰¹ On note une absence de la correctrice en classe de TA1A durant le cours d'explication de texte sur la colonisation.

d'explication de texte en classe de terminale. Cette activité implique un exercice de réflexion, de formulation et de construction et donc un emploi de procédé de reformulation. Ceci explique le nombre plus important de reformulation en classe de terminale.

Tableau n° 29 : Les fonctions de la reformulation chez les apprenants

Les fonctions de la reformulation chez les apprenants en classe de quatrième et de terminale											
Types de Reformulation	Classes →			Total Occ. en 4e	TATA	TAIC	TBI	Total Occ. en TL	Total Occ. en 4 ^e &		
	Fonctions des types de reformulation ↓	Occurences des types de Reformulation ↓	4 ^e H							4 ^e M4	4 ^e M15
			-	-	5	5	11	2	8	21	26
Occurrences des reformulatifs			-	-	4	4	-	-	2	2	6
Reformulatif	De construction de l'énoncé		-	-	4	4	-	-	2	2	6
Occurrences des récapitulatives			-	-	-	-	-	-	-	-	-
Récapitulative	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-
Occurrences des correctives			-	3	1	4	11	2	4	17	21
Corrective	De correction		-	3	1	4	11	2	4	17	21
Occurrences des explicatives			-	-	-	-	-	-	2	2	2
Explicative	De clarification		-	-	-	-	-	-	2	2	2

7.1.2.1. La reformulation de type reformulatif

La reformulation de type **reformulatif** concerne chez les apprenants, la reprise de leurs énoncés avec une modification syntaxique simple, non sémantique. Elle a une seule **fonction de construction** de l'énoncé. Elle est généralement marquée par une demande de l'enseignant qui invite l'élève à reprendre son énoncé. Il lui précise ce qu'il attend de sa production verbale par des répliques comme « repite », « una frase completa », « una frase (.) Haciendo una frase ». Il peut tout simplement poser une question invitant l'élève à réfléchir en s'assurant que le contenu de son énoncé soit correct. Il est important de souligner que les enseignants attendent des phrases avec une prédominance de la grammaire et des phrases bien construites de la part des élèves de terminale, contrairement à ceux de quatrième. Voir exemple numéro 23 suivant :

Exemple 23 : Séquence 22 (D261-D271): ¿Tienes hermanas?/

D261 ENS: Entonces Nikiena Zongo ¿no tiene hermanas? / (.) ¿Tiene hermanas? / o ¿No tiene hermanas? \
D262 QE: (.) (? Tiene hermanas\
D263 ENS: ¿Quién habla? (..) xxxxx(..) ¿Quién es la hermana de Nikiena Zongo? \
D264 EL14: (.)Nikiena Zongo tiene uno-
D265 ENS: (.) ¿Uno? \ (.) hermana (.) un-
D266 EL14: una/-
D267 ENS: hermana/ (.)unaaa// -
D268 EL14: (.) hermana\
D269 ENS: (.) Una hermana \ ¿Cómo se llama? /
D270 EL14: (.) Se llama Sita\
D271 ENS: (.) Se llama Sita\

L'élève reprend la formulation de son énoncé avec l'aide de l'enseignante. Cette reformulation de type **reformulatif** permet à l'élève de refaire un énoncé syntaxiquement correct. Selon nos analyses, cette fonction n'est pas présente dans toutes les activités et à tous les niveaux que nous avons observés. Son objectif est d'aider l'élève à formuler un énoncé qui soit syntaxique et sémantiquement correct.

7.1.2.2. La reformulation de type correctif

La reformulation de type **correctif** est la reprise des énoncés par les élèves après les interventions de l'enseignant et éventuellement après celles des autres élèves. Elle a la **fonction de correction** qui permet de revenir sur des éléments fautifs contenus dans les énoncés des élèves. Voir exemple numéro 24 suivant :

Exemple 24 : Séquence 25 (B281-B325): Pasamos a veintitrés

B281 ENS : (.) # On suit ? /# ((F) pasamos a veintitrés) (.) veintitrés (.) veintitrés8 (.) ((F) XCV Cecilia) (..) #>Cecilia (.) on court/ on court/ court/ court/ court/ court/ court/ court/<#
B282 QE : ((B) @hihihi@)
B283 ENS : (.) chut (..) veintitrés chicos \ (..) veintitrés chicos \ (.) # On est d'accord avec ? /#
B284 QE : (.) # Non madame \#
B285 ENS : (.) # Qui n'est pas d'accord ? \#
B286 ENI : (.) # moi madame \#
B287 ENS : (.) # Qui n'est pas d'accord ? / C./ tu es d'accord/ ou tu n'es pas d'accord ? / (..) Est ce que C./ est d'accord ? \ (..) C. est-elle d'accord

? / (..) C./ levez-vous et allez regarder si vous êtes d'accord avec ça ? \ (..)
vous voyez maintenant ? / (..) On est d'accord avec ça C./ ? /#
B288 EL25 : (.) # ((?) Oui madame/) #
B289 ENS : (.) # Qui n'est pas d'accord ? / ((B) Qui n'est pas d'accord ?
/) (..) K. (.) tu es d'accord avec cette façon ? / évidemment tu n'as pas fait
tes exercices tu ne peux pas t'en sortir/# (..) Toma la tiza/ # Vas écrire xxx#
C. siéntate \#>Donnez-moi la craie/ (.) donnez-moi la craie/< (..) Qu'est-ce
qu'on doit faire ? / on doit mettre z/ ou x/ qu'est-ce qu'on met#
B290 ENI : (.) z/
B291 ENS : # c'est z/ ou x/ on met quoi# la x/ o la y/
B292 EL26 : (.) #on met euh#
B293 ENS: (.) ponemos/-
B294 EL26: (.) xxxxxx
B295 ENS: (.) El acento/ (.) Chuuut/ ponemos el/-
B296 EL26: (.) acento\
B297 ENS: (.) repite (.) ponemos el a/-
B298 EL26: (.) podemos/-
B299 ENS: (.) ((F) ponemos/ ponemos/)
B300 EL26: (.) ponemos/-
B301 ENS: <el aaaccento\>
B302 EL26: (.) ponemos el acento\
B303 ENS: (.) o debemos escribir con el acento\ (.) chut
B304 EL26: (.) podemos escribir/-
B305 ENS: (.) debemos escribir/- (.) de-be-mos\
B306 EL26: (.) tenemos\
B307 ENS: debemos\
B308 EL26: (.) ((?) debe de) \
B309 ENS: (.) =debemos\=
B310 TLC: =debemos\=
B311 EL26: ((?) debemos\
B312 TLC: de-be-mos\
B313 EL26: (.) ((?) escribir xxx)
B314 ENS: (.) de-be-mos\ (..) debemos\
B315 EL26: (.) debemos\
B316 ENS: (.) debemos escribir/-
B317 EL26: debemos escribir/-
B318 ENS: veintitrés/-
B319 EL26: debe- veintitrés con/-
B320 ENS: (.) con/-
B321 EL26: (.) con/-
B322 ENS: (.) el acento\
B323 EL26: (.) el acento\
B324 ENS: con el acento\
B325 EL26: (.) con el acento\

L'élève reprend son énoncé après la correction de l'enseignante. L'énoncé repris est le résultat final d'une co-construction enseignante/apprenant sur la prononciation du verbe « poner » à la première personne du pluriel et au présent de l'indicatif « ponemos » au lieu du verbe « poder » à la même personne « podemos ». Tel qu'on peut le constater, la longueur de la séquence nous indique l'importance que l'enseignante accorde, ici, à la prononciation du mot « podemos » et à l'orthographe du mot « veintitrés » (mettre l'accent). Cette fonction est présente dans tous les types d'activités des classes que nous avons observées, aussi bien en quatrième qu'en terminale (grammaire, explication de texte). Elle est plus fréquente dans les activités d'explication de texte, durant lesquelles les enseignants exigent une construction de phrases bien faites. Le rôle de guide de l'enseignant, que nous avons évoqué supra, emmène généralement les élèves à reformuler leurs énoncés soit après une correction portée par l'enseignant soit avec son aide et cela peut aussi varier selon le niveau (quatrième, terminale). Cette correction peut aussi venir de la part des camarades qui font des propositions à l'élève qui est interrogé. Cette dernière forme de correction est plus fréquente en classe de terminale où les élèves se trouvent en fin de formation et ont de moins en moins la peur de la frustration et de « la perte de la face », c'est-à-dire qu'ils ont plus de courage et moins peur du regard un peu critique des autres.

Les éléments permettant de reconnaître le caractère provisoire et « fautif » de la formulation des élèves peut venir de l'emploi du verbe « repetir » par l'enseignant, par ses amorces dans lesquelles on retrouve :

- soit un segment de l'énoncé de l'élève corrigé par l'enseignant et qui est à compléter par l'élève,

- soit un segment de l'énoncé de l'élève repris par l'enseignant l'invitant à se corriger. Aussi, avec la reprise du mot fautif l'élève reformule son énoncé à partir de la proposition de correction faite par l'enseignant.

Cette dernière est faite :

-soit en reprenant la phrase que l'élève doit compléter, dans ce cas il corrige la structure syntaxique de l'énoncé,

- soit en proposant la correction du mot fautif à partir duquel l'élève reformulera son énoncé,

- soit en indiquant que l'énoncé formulé est à refaire, comme dans : « haciendo una frase (.) vamos à corregir (.) tienes la idea (.) pero está mal presentada ». L'objectif de cette **fonction de correction** est d'inciter les élèves à produire des énoncés qui soient dotés de sens tout en respectant les règles de grammaire de la langue espagnole.

7.1.2.3. La reformulation de type explicatif

La reformulation de type **explicatif** est une reprise par les élèves de leurs propres énoncés ou des énoncés de leurs camarades. Sa **fonction de clarification** est un moyen d'apporter plus d'informations et de précisions dans ce qu'ils viennent de dire ou ce que leurs camarades viennent de dire. Elle est marquée par la présence de « *porque* » qui indique le caractère provisoire de la formulation de l'élève. Cela signifie que son énoncé est incomplet et qu'il doit être explicite. Voir exemple numéro 25 suivant :

Exemple 25 : Séquence 34 (C573-C601) : ¿Es correcta est respuesta ?

¿Es correcta esta respuesta? /
C574 QE: No
C575 ENS: (.) ¿Cómo que no? / (.)xxxxx corregirla(..) ¿xxxxx corregirla?
/ (.)Sí/ (.) Oyini
C576 EL20: (.) ¿De qué país? /
C577 ENS: (..) De-
C578 EL20: (.) ¿Qué país? /
C579 ENS: (.) ¿De qué país? / Primero xxxxx es correcto (.) ¿De acuerdo?
\ (.)xxxxx es correcto (.) ¿De qué país son los estadounidenses? / ¿Estáis
de acuerdo con esta res- esta respuesta? /
C580 QE: Sí (.) señor
C581 ENS: (.) ¿De qué país son los estado- los estadounidenses? \
C582 ENI: (.) No (.) señor
C583 ENS: (.) B. (.) no heu P./N./ M.
C584 EL3: (.) No soy de acuerdo con-
C585 ENS: No/-
C586 EL3: (.) Soy de acuerdo\
C587 ENS: ¿Estáis de acuerdo? /
C588 EL3: (..) No (.) soy
C589 ENS: (.) estÁis-
C590 EL3: (..) no es-(.)No estoy/
C591 ENS: (.) No estoy-/
C592 EL3: (.) No estoy de acuerdo/ porque América del norte no es un
país/
C593 ENS: porque América del norte no es un/-
C594 QE: (.) país/

- C595 ENS: América del norte es un/-
C596 ENI: (.) parte/
C597 ENS: (.) es/-
C598 ENI: (.) Es una parte del mundo\
C599 ENS: (.) Es una parte de un/-
C600 QE: continente/
C601 ENS: de un continente\ ¿De acuerdo? \ (.)Entonces la palabra país/
(.) no es correcta\ (.) ¿De acuerdo? \(.)

Dans cet énoncé, la consigne consistait à formuler une question à partir d'une réponse. La proposition de l'élève EL20 est réfutée et corrigée par l'élève EL3 avec l'aide de l'enseignant. L'élève EL3 justifie son désaccord avec son camarade par l'emploi de la conjonction *porque* comme dans « EL20 : « C592 EL3 : (.) No estoy de acuerdo/ **porque** América del norte no es un país/ ». Cette reformulation lui permet de donner les raisons de son désaccord. Ce moment d'interaction sera bidirectionnel avec un échange entre l'enseignant et EL3 et non entre les élèves EL20 et EL3. Un moment qui devrait rendre l'enseignant invisible pendant quelques secondes et lui permettre de n'intervenir qu'à la fin. L'intrusion de l'enseignant dans l'intervention de EL3, par les corrections au niveau de la construction de son énoncé, n'a pas permis à l'élève EL3 de s'adresser directement à son camarade. Il faut aussi remarquer que l'enseignant n'a pas spécifié à l'élève qu'il devait s'adresser directement à son camarade. L'objectif de la **fonction de clarification**, ici, est de permettre aux élèves de s'exprimer librement et de justifier leurs propos. Cette fonction n'est pas fréquente dans les différentes activités que nous avons observées aussi bien en classe de quatrième que de terminale. Elle est inexistante en classe de quatrième où les élèves éprouvent plus de difficultés à vaincre le sentiment de frustration et où ils semblent ne pas avoir suffisamment de compétences pour gérer la communication, les échanges dans ce domaine.

Il faut dire que l'objectif communicationnel préconisé par les recommandations officielles n'est mis en valeur qu'à partir de la classe de seconde. Ce qui justifie la présence de la **fonction de clarification** en terminale B1, Car c'est à partir de ce niveau que les enseignants sont plus rigoureux dans la production des énoncés des élèves.

Nous concluons sur ce phénomène de reformulation des enseignants et des apprenants en disant que dans l'ensemble des productions verbales que nous avons observées, la reformulation se fait par intégration de fragments de l'énoncé de nature

grammaticale et de longueurs variables. Ces fragments sont insérés à un moment donné de l'interaction verbale pour en assurer la complétude référentielle¹⁰². Les modifications apportées aux énoncés (rajout, réduction, substitution etc.) ont un but que nous définissons par objectif. Chaque intervention d'un enseignant a un objectif qui n'est pas le même selon le type d'activité et selon le niveau des élèves. Lorsque les enseignants, reprennent les énoncés des élèves et se glissent à leur place énonciative¹⁰³, cette intervention engendre un double jeu métalinguistique qui permet de mettre en évidence la complexité inhérente d'un enseignement fondé sur des principes communicatifs ou interactifs. Les conditions dans lesquelles ces reformulations sont faites varient d'une interaction à une autre. Nous avons constaté que les reformulations des enseignants ont des raisons variables. Ils reformulent les énoncés des élèves lorsque ceux-ci tardent à donner une réponse à leurs questions ou lorsqu'ils ont l'impression qu'ils n'ont pas bien saisi le sens de la question. Mais cela peut aussi venir des enseignants, c'est-à-dire qu'ils le font simplement par souci d'apporter aux élèves plus de possibilités de formulation de phrase ou alors, ils veulent créer chez eux une motivation (leur donner le courage de lever le doigt, de parler sans faire attention au jugement des autres et ne pas abandonner à la moindre difficulté). En effet, on peut avoir des élèves qui connaissent la réponse mais qui n'osent pas lever la main de peur de dire des bêtises (peur de perdre la face). À ceux-là, ils répètent afin de les inviter à participer à l'activité. Le rôle des reformulations paraît alors central dans ce cas.

De façon générale, et compte tenu de nos analyses d'observations, nous pouvons dire que la reformulation a trois objectifs fondamentaux possibles sur lesquels porte essentiellement le travail de reprise de formulation. En effet, nous avons :

- un premier objectif qui vise à la construction de la référence et participe au processus d'élucidation notionnelle. Il permet de donner un sens au contenu de la production. C'est le cas de la récapitulative et de l'explicative qui ont pour but d'aider les élèves à retenir les éléments essentiels et leur fournir plus d'informations pour enrichir leurs connaissances.

¹⁰² L'aide à la construction permet de donner du sens à l'énoncé produit par l'élève.

¹⁰³ La place énonciative est celle du locuteur principal. Celui qui est l'initiateur de l'énoncé de départ.

- Un deuxième objectif d'ordre métalinguistique qui vise à la construction de l'énoncé. C'est le cas de la correctrice qui a pour but de susciter les connaissances acquises/apprises des élèves et les aider à les mettre en pratique.

- Un troisième objectif qui est de l'ordre de la double construction dans la mesure où le choix de l'agencement des mots conduit à une meilleure élucidation du phénomène. C'est le cas de la reformulative dont le but est d'offrir aux élèves plus de possibilités dans la construction de leurs énoncés, de faciliter leur compréhension et de développer leur culture générale.

Quant à l'utilisation du phénomène de reformulation par les élèves, celui-ci se développe aussi par un thème prégnant introduit par l'enseignant et se coule dans un moule linguistique construit par l'élève. De façon générale, l'énoncé à construire est généré par les questions de l'enseignant. Dans sa réponse l'élève va bénéficier d'une aide à la construction qui fera l'objet d'un étayage. Un épisode de construction à longueur variable selon la difficulté rencontrée par l'élève. C'est le cas de la reformulative et de la correctrice. Mais il arrive aussi que l'élève soit l'initiateur de l'énoncé à construire (lorsqu'il pose une question ou qu'il conteste la réponse de son camarade). Dans ce cas, il ne bénéficie pas nécessairement d'une aide à la construction d'autant plus que celle-ci varie en fonction de sa capacité à s'exprimer et à construire des phrases grammaticalement correctes. Chez les apprenants, la reformulation comporte trois objectifs possibles :

- Un premier objectif qui relève de la construction de l'énoncé avec l'aide de l'enseignant, c'est le cas de l'explicative.

- Un deuxième objectif d'ordre métalinguistique avec le soutien de l'enseignant, c'est le cas de la correctrice.

- Un troisième objectif de l'ordre de la double construction avec un accompagnement de l'enseignant, c'est le cas de la reformulative.

La reformulation pour l'apprenant est un moment où il bénéficie d'une liberté d'expression et de l'aide de l'enseignant. En revanche, elle est pour l'enseignant un moment où il accorde de l'importance à la construction du sens dans la production des apprenants.

7.2. La répétition

Dans une approche des différents auteurs concernant le phénomène de la répétition (cf. chapitre 3), nous avons constaté que ce dernier se distingue du phénomène de la reformulation. La répétition se focalise plus sur l'aspect sémantique (métaréférentiel) que sur l'aspect syntaxique, car elle implique une reprise du sens sans modification des constituants linguistiques (l'énoncé répété conserve le sens et la forme de l'énoncé de départ). Elle est, par conséquent, une réitération identique de lettres, syllabes, mots isolés, segments de phrases et de brefs énoncés. La reformulation quant à elle se focalise aussi bien sur l'aspect sémantique (métaréférentiel) que syntaxique (métalinguistique) afin d'obtenir un énoncé qui soit dans les règles sur les deux plans (formel et sémantique).

Par sa distinction sur ses objectifs, la répétition se compose de trois types différents que l'on peut distinguer dans le tableau numéro 30, que nous avons élaboré.

Tableau n° 30 : Les fonctions de la répétition chez les enseignants

Les fonctions de la répétition chez les enseignants en classe de quatrième et de terminale											
Types de répétition	Classes→		4 ^H	4 ^M	4 ^{MI5}	Total occ. en 4e	TAIA	TAIC	TBI	Total occ. en TL	Total occ. en 4 ^e & TL
	Fonctions des types De répétition ↓	Occurrences des différents types de répétition →									
			31	20	30	81	41	29	45	115	196
	Occurrences des répétitives		19	9	29	57	29	15	32	76	133
Répétitif	De contrôle de la frustration		-	-	-	-	-	2	5	7	7
	D'évaluation		19	9	29	54	26	13	27	64	118
	Occurrences d'insistances		9	11	1	21	9	13	11	33	54
D'insistance	De maintien de l'attention		6	1	1	8	2	6	5	13	21
	D'organisation		3	1	-	4	-	-	-	-	4
	De fixation des connaissances		-	3	-	3	1	3	2	6	9
	De maintien de l'orientation		-	6	-	6	6	4	4	14	20
	Occurrences des complétifs		3	-	-	3	3	1	2	6	9
Complétif	D'achèvement		3	-	-	3	3	1	2	6	9

Nous pouvons distinguer sept fonctions : de **contrôle de frustration**, **d'évaluation**, de **maintien de l'attention**, **d'organisation**, de **fixation des connaissances**, de **maintien de l'orientation** et **d'achèvement**, relatives aux trois types de répétition : **répétitif**, **d'insistance** et **complétif** que nous avons évoqué au chapitre 3.

Nous ferons une analyse comparative des fonctions des différents types du phénomène de la répétition à partir des productions verbales des enseignants et des apprenants. Les exemples illustrés dans l'analyse de ce phénomène de la répétition ont été tirés de nos transcriptions. Voir exemple en annexe 11 et 12.

7.2.1. Analyse des différents types de répétition dans le discours des enseignants

L'analyse des différents types de répétition chez les enseignants revient à essayer de comprendre la fonction de chacun d'eux et le but de leur usage dans une classe de quatrième et de terminale. Nous analysons, ici, les différents types de répétition en classe de quatrième et de terminale. Le but est non seulement de définir la fonction et la fréquence d'utilisation de chacun d'eux mais aussi de savoir si ces répétitions varient selon les types d'activités et le niveau des classes (quatrième et terminale) des enseignants que nous avons observés.

7.2.1.1. La répétition de type répétitif

La répétitive concerne la récurrence consécutive à l'identique de la structure initiale dans l'énoncé final qui peut, selon la fonction qu'elle remplit, survenir après la désignation d'un élève par son nom ou prénom, par l'emploi d'un verbe comme « repetir », d'un adverbe comme « sí » ou « muy bien », d'une expression comme « cuidado con » ou après le déictique de lieu « aquí » qui met en évidence la place du tableau et le moment de fixation des connaissances¹⁰⁴.

Selon nos données d'observation, la répétitive dispose de différentes fonctions dans le discours des enseignants, à savoir :

¹⁰⁴ Nous y reviendrons plus tard.

-la **fonction de contrôle de la frustration**¹⁰⁵ qui semble présente en terminale et non en quatrième. Elle est une désignation des élèves par un « sí » lorsqu'ils lèvent la main ou par leur prénom/nom de façon individuelle lorsque personne ne semble vouloir se manifester et avoir le courage de répondre à la question posée. Le contrôle de la frustration des élèves est une fonction que l'on retrouve dans n'importe quel type d'activité. Voir exemple numéro 26 suivant :

Exemple 26 : Séquence 7 (F44-F53) : ¿ Cuál est el título ?

¿Cuál es/ el título- del texto- qué-/ qué estudiamos? \(\.) ¿Cuál es el título?
\(\.) ¿Cuál es el título? \(\.) ¿Cuál es el título? \(\.) K./
F45 ENI: =Bip bip=
F46 EL4: (.) =El teléfono móvil=
F47 ENS: (.) El título /del texto \(\.) El título/
F48 EL4: el títu-
F49 ENS: ¿Cómo se titula/ nuestro texto? \(\.) Obonne/
F50 EL5: (.) El título/ es bip/ bip/ en los xxxxx
F51 ENS: (.)bip/ bip/-(.)en-/
F52 QE: (.) en- en los pupitres\
F53 ENS: (.) Bip/ bip/ en los pupitres\ (.)Bip /bip/ en los pupitres\
(.)Nuestro texto/ se titula/ (.) bip/ bip/ en los pupitres\(\.)

L'enseignante pose trois fois la même question destinée aux élèves sur le type de texte qu'ils étudient au cours d'une activité d'explication de texte. La première formulation et la première répétition sont destinées à l'ensemble des élèves. Or, la deuxième répétition, identique à la formulation de départ, est destinée quant à elle à un élève qui a fini par se manifester suite à l'effet de persistance produit par la répétition de l'enseignante. Cette dernière répétition est marquée par un « sí » qui indique que l'enseignante s'intéresse à cet élève en particulier qui semble avoir une réponse et qui a besoin d'une autorisation pour intervenir. À la place du « sí » on peut avoir un prénom ou nom d'un élève, comme dans l'exemple numéro 27 suivant :

Exemple 27 : Séquence 8 (C83-C93): ¿Qué fenómeno es?

C84 QE: (? enclisis)
C85 ENS: (.) levantad la mano/ ¿Qué fenómeno es? / Sí/ (.) O./ ¿Qué fenómeno es? / el/ (.) dejadla/ (.) dejadla/ (.) dejadla/ ¿Qué fenómeno es? \
O./ (.) ¿Qué fenómeno? / (.)Sí/ Balombi/ ¿Qué fenómeno es? \
C86 EL8: (.) heu (.) es heu (.) una #enclise\#
C87 ENS: es/-

¹⁰⁵ Le contrôle de la frustration est le moyen de s'exprimer sans craindre le regard et le jugement des autres camarades. C'est oser se manifester sans craindre de se tromper.

C88 EL8: (.) un #enclise#\#
C89 ENS: (.) ¿En (.) en español/ o en francés? \
C90 EL8: (.) xxxxxx
C91 ENS: (.) No/ #enclise# no es español\ (.) Es una/-
C92 EL8: (.) enclisis/
C93 ENS: Es una enclisis\ (.) hay que decir gracias a tus vecinas\ (.)Es la enclisis/ ¿de acuerdo? / (.)Aquí pruébalo se pone xxxxxx en una sola palabra/ porque es un imperativo/ (.)Y hemos dicho ya (.) Que #lorsque# por- (.) cuando un verbo pronominal está conjugado/ en imperativo/ afirmativo/ el pronombre se pone/ después del verbo/ y está pegado/ a este/ verbo\ (.) ¿De acuerdo? / cuidado/ no lo olvidéis/ (.) cuidado/ (.)

L'enseignante interroge les élèves sur le type de phénomène grammatical que l'on retrouve dans l'exercice qu'ils sont entrain de corriger. La première formulation (énoncé de départ) est destinée à l'ensemble de la classe. En revanche la première formulation intermédiaire est une répétition destinée aux élèves qui semblent avoir une idée. L'enseignante explique à l'élève qu'il faut lever la main « levantad la mano » afin d'être désigné et de pouvoir intervenir, comme le fait l'élève O. Mais avant que O. ne réponde, l'enseignante répète la question une troisième fois avec une amorce de la réponse commençant par « el » qui est mis pour « fenómeno ». La troisième répétition (troisième formulation intermédiaire) est une façon de motiver, d'encourager l'élève à dire ce qu'il pense être la réponse à la question posée. Mais en l'absence de réponse de l'élève O., la question est à nouveau répétée et adressée à l'ensemble de la classe, puis, à nouveau, à un autre élève B. en particulier qui semble vouloir répondre à la question reprise une cinquième fois. La **fonction de contrôle de la frustration** est donc ici marquée par l'emploi de ces éléments face à des élèves qui se manifestent librement mais qui ont besoin d'encouragement dans leurs interventions et face à des élèves qui n'osent pas se manifester. En somme, l'objectif de cette fonction est d'encourager ces élèves en les interrogeant individuellement.

-la **fonction d'évaluation** consiste à apporter de la valorisation aux énoncés et à la participation en classe. Cette fonction est très présente aussi bien en classe de quatrième qu'en classe de terminale, et cela, quel que soit le type d'activité que nous avons observé. Cependant, si l'on se réfère au tableau 30 précédent, nous pouvons constater qu'elle est plus fréquente au niveau terminale (64 occurrences) qu'au niveau quatrième (54 occurrences). Cette fonction d'évaluation est caractérisée par la répétition de l'énoncé de

l'élève qui peut être suivie ou précédée d'un adverbe de confirmation comme dans « A145 ENS : los nombres/ (.) sí/ (.) sí/ ¿Qué más ? / ». L'enseignante répète l'énoncé de l'élève « los nombres/ » suivi de « sí/ » avec une intonation montante afin de confirmer l'exactitude de sa réponse. Cette validation peut aussi être suivie d'une locution adverbiale comme dans « D58 ENS : Hamidou\ (.) Muy bien\ ». L'enseignante répète l'énoncé de l'élève ENI « Hamidou » afin de valider ce qu'il a dit. Elle manifeste ainsi son accord, son acceptation de la réponse de l'élève. Mais cette validation peut aussi passer par l'accord des autres élèves « C210 ENS : No es un verbo\ (.) ¿De acuerdo ? \ » à la demande de l'enseignant comme dans « ¿De acuerdo ? \ ». Ils ont ainsi la possibilité de dire s'ils pensent que la réponse de leur camarade est vraie ou fausse comme dans « D104 ENS : (.) Es un alumno/ ¿Sí ? o ¿No ? / ». Cette demande permet aussi bien d'évaluer l'élève interrogé que l'ensemble de la classe et de rendre compte du niveau de compétence de celui-ci. Mais en plus de l'usage de ces adverbes de confirmation ou de locutions adverbiales, il est habituel que l'enseignant se contente de reprendre l'énoncé ou un segment de l'énoncé de l'élève pour manifester son accord et exprimer l'acceptation ou la réfutation de la réponse de l'élève. Cette fonction permet ainsi d'accorder de l'importance aux interventions des élèves aussi bien en quatrième qu'en terminale, car quel que soit leur niveau, chaque élève a besoin de se sentir valorisé afin de pouvoir continuer à participer à la suite de l'activité. L'objectif de cette fonction est donc de valider les énoncés des élèves au cours des activités d'explications de texte et de grammaire observées.

7.2.1.2. La répétition de type d'insistance

Contrairement à la reformulation de type **répétitif**, **l'insistance** met l'accent, non seulement sur le contrôle et la valorisation des interventions (participation) des élèves, mais aussi sur leur attention par rapport aux différents thèmes abordés, à la gestion de l'ensemble de la classe de langue, au moment important comme celui de la prise de notes et leur guidage sur le déroulement de la classe. La répétition d'insistance permet la gestion de la classe et des élèves durant une activité d'explication de texte ou de grammaire que l'on soit au niveau quatrième ou terminale. La caractéristique principale de l'insistance est la reprise littérale de son propre énoncé ou de l'énoncé de son interlocuteur sans obligation de présence d'un marqueur. C'est en cela qu'elle est métaréférentiel, car seul

le contexte permet de l'identifier. Tenant compte de cette caractéristique, nous avons mis en évidence quatre fonctions : de **maintien de l'attention**, **d'organisation**, de **fixation de connaissances** et de **maintien de l'orientation**.

La **fonction de maintien de l'attention**, bien que plus présente en terminale qu'en quatrième, permet aux enseignants de motiver les élèves et de laisser un moment de liberté dans leur participation à l'activité en cours. Son objectif est d'inciter les élèves à réagir, participer, répondre, intervenir et suivre le déroulement du cours.

La **fonction d'organisation** quant à elle, permet aux enseignants de quatrième (elle est absente en terminale) de gérer l'ensemble de la salle de classe.

Exemple 28 : Séquence 35 (1385-A392): Podéis copiar/vais a pegar la fotocopia

A385 ENS: bien\ ahora podéiiii/ =copiar\=

A386 QE: =copiar/= dos minutos (.) cinco minutos (.) diez minutos

A387 ENS : **((l'enseignante écrit au tableau pendant que les élèves réclament le temps pour écrire dans leurs cahiers. Prise de notes dans les cahiers de l'ensemble des règles plus des exemples))** (18s) tenéis cinco minutos/

A388 TLC: (.) #((F)Hooo/) #

A389 ENS: entonces dejad de hablar/ xxxxx (9s) pero en silencio **((l'enseignante continue d'écrire quelques exemples))** (14s) silencio (..) bien si habláis/ si habláis/ es que habéis terminado de copiar ¿No? / ¿Puedo borrar? /

A390 QE: No/

A391 ENI: No/

A392 ENS: entonces ¿Por qué estás hablando? / (22s) bien\ (.) ahora a copiar #Hein/# Pero en silencio\ (36s) Vais a pegar/ #Vous allez coller/ la# fotocopia # non? /# (7s) (4m21s)

L'enseignante doit à la fois gérer le temps « A387 ENS : **((l'enseignante écrit au tableau pendant que les élèves réclament le temps pour écrire dans leurs cahiers. Prise de notes dans les cahiers de l'ensemble des règles plus des exemples))** (18s) tenéis cinco minutos/ » et l'attitude des élèves qui se laissent distraire par le bavardage « A389 ENS : entonces dejad de hablar/ xxxxx (9s) pero en silencio **((l'enseignante continue d'écrire quelques exemples))** (14s) silencio ». L'absence de cette fonction dans les classes de terminale que nous avons observées est probablement due à l'aménagement des salles de classe, à savoir : le nombre d'effectifs plus important en classe de quatrième. Ce qui semble difficile à gérer. Nous revenons sur le problème d'effectifs pléthoriques que nous avons évoqué au chapitre 6 et qui peut être aussi à

l'origine de cette complexité du rôle de l'enseignant qui, en dehors du fait d'être un guide, est aussi un organisateur, un animateur, etc. Un rôle qui semble plus allégé avec l'absence de cette fonction en terminale. Cette classe de 4^eH s'est montrée particulièrement bruyante pendant notre observation. En effet, le bruit externe des élèves qui jouent dans la cour en attendant le cours suivant et le bruit de la classe ne facilitaient pas la concentration des élèves. L'importance du nombre des élèves semble être une difficulté pour l'enseignante de gérer la classe. C'est la raison pour laquelle «los alumnos tienen [...] momentos dados para expresarse, fuera de los cuales han de callarse¹⁰⁶» (Mercè Pujol, 2005 : 120). On retrouve aussi cette idée de gestion en classe de 4^eM4 chez cette enseignante qui utilise une répétition d'insistance en seize occurrences du mot « exercice ». Elle veut faire comprendre aux élèves qu'ils doivent se dépêcher de montrer les exercices qu'ils ont fait à la maison afin qu'elle puisse vérifier et corriger si possible leur contenu.

Contrairement à la classe de 4^eH, celle de 4^eM4 n'a pas le même problème de bruit en classe mais celui de bruit externe des élèves jouant dans la cour. La fonction d'organisation est donc essentiellement axée sur la gestion de la classe et du temps. Comme pour cette classe de 4^eM4 qui a pris du retard sur son programme¹⁰⁷. L'enseignante doit alors concilier programme, déroulement du cours, participation des élèves et gestion du temps qui leur est imparti afin de pouvoir suivre le programme et respecter les objectifs préconisés par les recommandations officielles (cf. chapitre 2), concernant la validation des compétences. Cette fonction n'apparaît pas systématique selon le contexte de chaque classe de langue. En revanche, on observe une absence de celle-ci en classe de 4^eM15, durant l'explication de texte. Dans cette classe, il semble ne pas avoir de problème de bruit en classe mais un peu de problème de bruit externe (moins important que pour les deux autres classes de quatrième) et pas de problème de rattrapage dans son programme. Cela revient à dire que la **fonction d'organisation** ne dépend pas que du niveau, mais aussi du contexte et des circonstances. L'objectif de cette fonction est donc d'aider l'enseignant dans la gestion du cours, de la classe et du temps de l'activité.

¹⁰⁶ Notre traduction : « les élèves ont des moments pour s'exprimer et des moments pour se taire ».

¹⁰⁷ Le retard est dû à des raisons de grève et de problème personnels propre à l'enseignant.

La **fonction de fixation des connaissances** est un moment qui correspond le plus souvent à la phase de reformulation de type **récapitulatif** qui accompagne la phase d'écriture de l'enseignant au tableau. Elle correspond aussi à la phase de prise de notes des élèves dans leurs cahiers. Voir exemple numéro 29 suivant :

Exemple 29 : Séquence 37 (B503-534): On prend l'exercice pour faire à la maison

ça y est/ (.) ça y est/ (.) On y va/ (.) On y va/ (.) On travaille avant de sortir/# setecientos\ (..) setecientos\ (.) setecientos\ (..) setecientos\ (..) #Chef de classe/ (..) On va vous prendre dix minutes/ sur votre récréation\ (.) juste dix minutes\ (.) Allez-y rapidement/ (31s)# Dos mil/ #Quand on a 10 miles (.) on dit/# diez mil/ (.) #quand on a cinq mil on dit/ cinco mil/ On est d'accord ?/ (..) rapidement/ on va vite/ vite/ vite/ vite/ vite/ vite/ vite/# (.) un millón\ (7s) un millón/ (.) dos millones\ #Là il n'y a pas l'accent/# Dos millones\ #Madame n'a pas oublié de mettre l'accent/# Un millón/ (.) Hay un acento/ (.) Dos millones/ (.) No hay un aaa//=cento\=

B504 QE: =cento\=

B505 ENS: #On y va rapidement/ (.) On prend l'exercice/ pour faire à la maison/# **((l'enseignante écrit l'exercice au tableau))** (7s) escribir en letras (.) las cifras siguientes (7s) escribir en letras/ escribir en letras/ las cifras siguientes/ (42s) Escribir en letras/ las cifras siguientes/ (.) # Qui peut me donner son stylo noir?/ (47s) ça y est/ (.) on a fini de recopier ?/

B506 QE: #Non madame/#

B507 ENS: #on ferme les cahiers et puis on me suit/ (.) S'il vous plaît/# **((certains élèves rangent leurs affaires tandis que d'autres terminent de prendre les notes dans leurs cahiers))** (1mn04) *****bruit d'avion***** # On range tout/ On range tout/ Ce qui manque on va compléter à la maison/ xxxxx (.) On range tous les cahiers / (.) On range tout ce qu'on a/ (..) ça y est/ (.) On a tout rangé ?/ C. (8s) Même pour ranger les cahiers aussi il faut tricher/ (? j'ai demandé de ranger les cahiers ou bien les dictionnaires ?) xxxxx # (.) D. borra la pizarra\ (8s) D. rápido/ rápido/ rápido/ #quand je dis qu'on écrit/ on écrit/ quand je dis qu'on arrête/ on arrête/ (10s) xxxxx (..) # Les chemises et les chemisettes sont sales hein/ (? lavez ça le mercredi soir) (..) Hein/ ça/ (..) ça y est/

L'enseignante répète « setecientos\ » et « escribir en letras/ » pendant qu'elle écrit au tableau afin de s'assurer que les élèves prennent des notes en même temps qu'elle, et qu'ils suivent ce qu'ils font. Une fois les notes prises sur le contenu du cours, les élèves doivent aussi noter les exercices d'application à faire à la maison afin de renforcer cette phase de fixation des connaissances qui sera évaluée au prochain « repaso ». Voir la fixation de connaissances qui est illustrée dans l'exemple numéro 30 suivant :

Exemple 30 : Séquence 25 (E262): Compresion del texto

E262 ENS:(.)Bien (.) intentamos apuntar la comprensión global del texto(..) el texto relata(..) el texto(..) relata(8s) El texto relata la conquista de los primeros territorios africanos(..) El texto relata (.) la conquista de los territorios africanos (8s) poniendo de manifiesto-(.)El texto relata (.) la conquista de los territorios africanos(.) poniendo (10s) poniendo de manifiesto(.) el comportamiento (..) >poniendo de manifiesto<(..) el comportamiento(..) de los >mbulu mbulu< (..) Poner los mbulu mbulu entre comillas (..) Poniendo de manifiesto el comportamiento de los mbulu mbulu (6s) El párrafo está en el texto(..) >poniendo de manifiesto el comportamiento de los mbulu mbulu<(.)Una etnia africana. Una, entonces una coma entre los mbulu mbulu y una etnia (.) Una etnia africana utilizada por los blancos (..) Una etnia africana(..) <utilizada- por- los - blancos.>(..) El texto relata la conquista de los primeros territorios africanos (8s) Poniendo de manifiesto (.) el comportamiento de los mbulu mbulu(.)una etnia africana (.) utilizada por los blancos(..)

L'enseignante dicte en répétant des segments de ses énoncés afin de permettre aux élèves de suivre et de pouvoir faire la dictée dans leurs cahiers. La prise de notes peut ainsi se faire de deux façons : soit l'enseignant écrit au tableau pendant que les élèves prennent des notes, ce que l'on retrouve aussi bien en quatrième qu'en terminale, soit l'enseignant dicte pendant que les élèves écrivent dans leurs cahiers. Nous retrouvons, particulièrement, ce procédé en classe de terminale où les élèves semblent avoir plus d'expérience et de compétence (pour des élèves qui sont en fin de formation au niveau secondaire) pour gérer cette phase de fixation des connaissances. La dictée et la répétition des apprenants est plus fréquente en terminale qu'en quatrième. L'objectif est d'assurer la régulation de l'acte graphique de l'enseignant au tableau et des élèves dans leurs cahiers (phase d'écriture).

La **fonction de maintien de l'orientation** permet aux enseignants de s'assurer de la compréhension des élèves sans être amenés à modifier le sens ni la forme de leurs énoncés. Cette fonction de maintien de l'orientation est beaucoup plus présente en classe de terminale qu'en classe de quatrième. En 4^eM4 on la retrouve au cours de l'activité de grammaire sur les nombres cardinaux et ordinaux, comme dans l'exemple numéro 31 suivant :

Exemple 31 : Séquence 30 (B385-B409) : On va passer à l'autre dizaine

On va passer à l'autre dizaine\ (**(l'enseignante écrit la suite au tableau)**)
(1mn24s) xxxxx est-ce que vous voyez de ce côté ? / Je peux écrire de ce côté/ (.) vous voyez ? /# (2mn02s)
B386 EL21: Por favor señora\
B387 ENS: (.) Sí:
B388 EL21: (.) Cuarenta y trece\
B389 ENS: (.) Cuarenta y tres:
B390 EL21: (.) tres:
B391 ENS: (.) Cuarenta falta/ xxxxx cuarenta y tres/ (..) cuarenta y tres/
(11s) Cuarenta y tres\ (..) On va continuer?/ (1mn46s) On suit s'il vous plaît/ (.) On suit/ On arrête d'écrire/# Dejad los bolígrafos\ (.)# On laisse xxxxx\
(.) On laisse/# el bolígrafo\ #et on suit/# (.)# Ça se passe ici/# (.)Tenemos después de cincuenta\
(.) Cincuenta y uno/ (.) cincuenta y dos/ (.) cincuenta y tres/ (.) cincuenta y cuatro/ (.) cincuenta y cinco/ (.) cincuenta y seis /ectecera/ (.) ectecera/ (.) ectecera/ (.) Cuando llegamos aquí/ (.) decimos\ # On me suit/ bien/ (.) On me suit/ bien/ (..) On me suit/ bien/# (..) Cuando llegamos aquí/ (.) donde hay seis/ (.) decimos se-sen-ta/ (.)# On me suit?/# Aquí decimos/- D.- decimos sesenta\ (.) Pero cuando llegamos aquí/ decimos se/-
B392 ENI: (.) sen-
B393 ENS: (.)# On me suit/ (.) se/-# (.) setenta\ (.) setenta\ (.) Aquí tenemos la ese/# et #aquí/ tenemos laaa/- laaa/-
B394 QE: (.) la te/
B395 ENS: (.) Tenemos la te/ et laaa/ (.) =ese/=
B396 QE: =ese/=
B397 ENS: (.) # Ne confondez pas leees/ deux\# (.) No debemos confundir\
(.) Aquí de- decimos sesenta\ y aquí decimos se (.) =-tenta\=
B398 ENI: =-tenta\=
B399 ENS: (.)# C'est clair? /# ¿Todo claro esto? / (..) ochenta\
B400 ENI : (..) noventa
B401 ENS : (.) noventa/ (..) # On me suit (.) on me suit (.) On me suit (.) on me suit# (.)Cuando decimos noventa- (.) ¿Cómo se escribe primero esto ? \
(.) decimos/-
B402 TLC: (.) noventa
B403 ENS: decimos nueve\
(.) Hay la u/ la e/ la ve/ y laaa/ e/ (.) Pero cuando decimos noventa\
(.) debemos escribir con la ene/ (.)Pero aquí tenemos la o/
B404 TLC : la o/
B405 ENS : (.)#On me suit ? /#
B406 TLC : (.)# Oui madame#
B407 ENS : (.)#Est-ce qu'on voit tous ? /#
B408 TLC : (.)# Oui madame#
B409 ENS: (.) Para escribir nueve\
(.) se escribe con la ene/ la u/ la e/ la ve/ y laaa/ e/ (.) Pero para escribir noventa\
no decimos ((F) noventa/ pero decimos ((B) noventa)\ (.) Es decir que aquí debemos tener la ene/ la o/ y después noven/- ta\
(.) # On a suivi?/ Ne me mettez pas noventa\
mais no-ven-ta\ ***** (2mn29s) On va ((F)vite/) (.) on va ((F) vite/) (.) Pour ne

pas trop retarde// (.) ((B)xxxxx rapidement/ xxxx rapidement/) (44s) On
suit/ (.) on suit/ (.) on suit/ (.) on suit/ (.) on arrête d'écrire/ (.) M.\# (.)
xxxxx (.)

L'enseignante répète de façon prolongée le verbe **suivre** sous plusieurs formes personnelles comme dans : « on me suit » ou alors « on suit » afin de s'assurer que les élèves suivent ce qu'elle est entrain de dire. Elle s'arrête pendant un moment pour s'attarder sur un élément important et particulier concernant l'écriture des nombres cardinaux en toutes lettres, au tour de parole B403 et B409. Cette fonction permet de maintenir leur attention mais surtout de les aider à suivre le déroulement du cours et de préciser aux élèves qu'il s'agit d'un moment d'explication ou de prise de notes. Cependant, l'emploi du français « Ne me mettez pas *nueventa* mais *no-ven-ta* » apparait plus comme fonction de gestion de la classe que celle de gestion de la tâche, de l'activité à réaliser. Cette fonction est aussi le moment où l'enseignant ne doit pas oublier d'établir la relation entre les moments dits de « pause » ou de « parenthèse » et le contenu de l'activité. Cette relation est faite au moyen de mot d'ordre comme « on arrête d'écrire ». L'objectif de cette fonction est donc de s'assurer que les élèves suivent « on me suit bien » et qu'ils ont compris de quoi il est question dans l'ensemble du cours. La forte présence du « on » est une façon de dire aux élèves que c'est un travail collectif. Chacun doit s'investir.

7.2.1.3. La répétition de type complétif

Ce type de répétition met ici l'accent sur le maintien de l'attention des élèves en les invitant à poursuivre avec l'enseignant la formulation ou répétition de ses énoncés. Ce type de répétition est parfois accompagné d'un allongement syllabique qui par l'intonation permet d'attirer l'attention des élèves et de leur expliquer l'action à réaliser et ce que l'enseignant attend d'eux lorsqu'il est amené à répéter un mot ou un segment.

La répétition de type **complétif** n'a qu'une fonction, celle de l'achèvement des énoncés. L'enseignant invite les élèves à participer à la formulation de ses énoncés ou à les aider à finir les leurs afin de s'assurer que les élèves suivent le cours de langue. En revanche, cette fonction est plus présente au niveau terminale (toute activité) qu'au niveau

quatrième où l'on ne la retrouve qu'en classe de 4eH lors d'un cours de grammaire, comme dans l'exemple numéro 32 suivant :

Exemple 32 : séquence 18 (A165-A197): Mi padre tiene un coche

Entonces (.) esta frase (..) mi padre/- **((l'enseignante écrit la phrase au tableau))**

A166 ENI: (.) es (..) es (..) son

A167 ENS: (7s) mi padre tiene un coche\

A168 ENI: (.) mi padre tiene/

A169 QE: mis padres/

A170 ENS: (.) Mis padres/- **((l'enseignante l'écrit au tableau))**

A171 QE: (.) tienen (.) unas (.) unos

A172 ENS: (.) oh oh ho ho ho no/ pode- no vais a hablar todos #hein/#

¿Quién quiere hablar? / sí/

A173 ENI: una persona\

A174 EL7: (.) mis padres/

A175 ENS: sí (..) mis padres/-

A176 ENI: #madame xxxxx#

A177 EL7: tiene/

A178 ENS: xxxxx no tiene xxxxx tienen \

A179 EL7: tienen\

A180 QE: tienen\

A181 ENI: (..) tienen\

A182 ENS: (.) tienen/ =unas=

A183 QE: =unas=

A184 ENI: (.) ((B) unas coches) (.) coches\

A185 ENS: unas-

A186 TLC: ((F) coches)

A187 ENI: (.) ¿Por qué? /

A188 ENS: (5s) #oh/# (.) #donc# en español la palabra coche/ es masculina/ (.) un coche\ en francés es femenina/ #une voiture/#

A189 ENI: sí/ sí/ (.) sí señora/

A190 ENS: (.) no hay que confundir/

A191 ENI: <un coche>

A192 ENS: (.) ¿está claro? /

A193 QE: (.) sí/

A194 ENS: en en español la palabra coche es masculina/ (.) en francés/ la palabra #voiture/# es femenina/ (.) entonces se dice un/ coche\ (.) veis el artículo indefinido también se transforma/ un =unos\=

A195QE: =unos\=

A196 ENI: (.) una

A197 ENS: (.) una/ unas/ (.) bien (.)

L'enseignante répète les énoncés/productions des élèves afin de les inviter à continuer la formulation de leurs énoncés sur la question de grammaire. L'enseignante propose une phrase comme « mi padre tiene un coche » et les élèves doivent la

transformer oralement au pluriel par « mis padres tienen unos coches ». Une transformation qui se fera en co-construction avec les élèves. Le but étant de mettre en exergue la formation des articles indéfinis comme « uno » ou « una » qui se transforment au pluriel par « unos » ou « unas », mais également les autres éléments de la phrase : adjectif, substantifs, verbe ...).

La répétition chez les enseignants permet dans le cadre de nos recherches d'observation, d'encourager les élèves, de valoriser leurs interventions, de les inviter à participer et de s'assurer qu'ils ont compris. Elle leur permet aussi de gérer le déroulement des activités y compris les moments de fixation des connaissances marqués par la phase d'écriture qui met en relief l'importance du tableau et du matériel des élèves (cahiers).

Nous remarquons également dans un autre ordre d'idées au tour de parole A172 « A172 ENS : (.) *no vais a hablar todos #hein/#* » qui rappelle ce que nous avons développé précédemment sur l'organisation de la classe. Sa gestion et l'ordre qu'elle souhaite dans la salle de classe : chacun peut s'exprimer en suivant un ordre, pas tous en même temps.

7.2.2. Analyse des différents types de répétition chez les apprenants

Nous analysons, ici, les deux types de répétition : **répétitif** et **complétif** que nous avons observés chez les apprenants. Cette analyse consiste à comprendre la fonction et les objectifs de ces types de répétition dans les interactions enseignants/apprenants. Elle nous permet de savoir si la **répétitive** et la **complétive** varient selon les types d'activités et les niveaux (quatrième et terminale) d'apprentissage des élèves. Dans le tableau numéro 31, nous pouvons distinguer différentes fonctions dont trois sont totalement différentes de celles observées chez les enseignants, à savoir : la fonction de compréhension, de pause et de collaboration.

Nous notons quatre fonctions : de **compréhension et intercompréhension**, de **pause dans le discours**, de **fixation des connaissances**, de **collaboration et implication** des élèves, relatives aux deux types : **répétitif** et **complétif** que l'on retrouve plus en classe de quatrième que de terminale.

Tableau n° 31 : les fonctions de la répétition chez les apprenants (quatrième/terminale)

Les fonctions de la répétition chez les apprenants en classe de quatrième et de terminale											
Types de répétition ↓	Classes→		4 ^e H	4 ^e M4	4 ^e M1 5	Total Occ. en 4 ^e	TA1A	TA1 C	TB1	Total Occ. en TL	Total Occ. en 4 ^e /TL
	Fonctions des types de répétition↓	Occurrences des Différents types de répétitifs →	16	9	4	29	16	1	8	25	54
Occurrences des répétitives			8	9	4	21	12	1	8	21	42
Répétitif	De compréhension et intercompréhension des élèves		8	9	3	20	8	1	8	17	37
	De pause dans le discours		-	-	1	1	1	-	-	1	2
	De fixation des connaissances		-	-	-	-	3	-	-	3	3
Occurrences des complétives			8	-	-	8	4	-	-	4	12
Complétif	De collaboration et implication des élèves		8	-	-	8	4	-	-	4	12

7.2.2.1. La répétition de type répétitif

Comme nous l'avons vu chez les enseignants, ce type de répétition concerne cet aspect récurrent et conservateur de la totalité ou partie des énoncés des enseignants, des énoncés de leurs camarades ou de leurs propres énoncés (des élèves locuteurs). Il est généralement marqué par la demande de l'enseignant qui invite l'élève à redire, répéter, parler à voix haute, ou simplement à prêter attention à son énoncé. Ce qui signifie, selon le codage préétabli, de revoir sa formulation dans son aspect phonétique. De cette façon, la structure de l'énoncé (forme et sens) demeure inchangée ; c'est-à-dire que l'élève répète son énoncé à l'identique à haute voix afin que l'enseignant et les autres élèves puissent mieux l'entendre. La répétition faite par l'élève permet aussi de donner à l'enseignant le temps d'écrire ce qu'il dit au tableau¹⁰⁸.

Chez les élèves, la répétitive a quatre fonctions enregistrées à partir de nos données d'observation.

La **fonction de compréhension et intercompréhension** des élèves semble présente à tous les niveaux (de quatrième et de terminale) et dans tous les types d'activités. Dans une interaction en classe de langue, l'apprenant est généralement mis en avant. C'est ainsi que l'enseignant met en place des tâches qui aideront l'apprenant à comprendre et à se faire comprendre ; c'est-à-dire que dans l'interaction, l'élève doit se faire comprendre par rapport à l'enseignant qui explique le contenu et le déroulement de l'activité et par rapport aux autres élèves avec qui il partagera ses connaissances dans et

¹⁰⁸ Nous y reviendrons plus tard.

en dehors de la classe. Cette fonction est marquée, de façon générale, par les expressions comme « redis-le », « en voz alta », « repite » ou encore « habla » qui expriment toutes l'idée d'une répétition à la demande de l'enseignant. L'exemple numéro 33 suivant illustre cette idée qui favorise la compréhension des autres élèves.

Exemple 33: Séquence 2 (D2-D15): Un voluntario para leer

¿Quién quiere hacer una buena-lectura?: (.) Sin falta con una buena:
pronunciación (..) Vamos/ Un voluntario/ para leer/ (..) sí/ G./ (.) Vamos/
Te escuchamos/ (.) >Siéntate/ (.) siéntate/< (.) Lee en voz alta\
D2 EL1: (.) ((l'élève lit le texte)) Me llamo Nikiena/ Zongo\
D3 ENS: (.) El título/ hay un título\ en este documento/ ¿Cuál es el título?
/
D4 EL1: (.) Mi familia/
D5 ENS: (.) Mi familia/
D6 EL1: (.) Me llamo/ Nikiena/ Zongo\ (.) Y tengo/ trece/ años\ (..) Estudio/
en un colegio/ del centro/ de la ciudad\ (.) Mi padre/ se llama/ Boukary/
Zongo\ (.) Y tiene/ cincuenta/ años\ (.) Es obrero/ en una/ fábrica/ de
Ouagadougou\ (.) Es muy/ trabajador/ y autoritario/ (.) Mi madre/ Oumou
es más joven/ que mi padre\ (.) Tiene treinta y ocho año/s
D7 ENS: (.) no año/s
D8 EL1: a/ños
D9 ENS: a/ños
D10 EL1: (.) Se queda en casa/- (.) para- (.) cuidar/ de nosotros\ (..) Es
muy\-(.) cariñosa\ (.) =cariñoso/=
D11 ENI: =cariñoso/=
D12 ENS: cariñosa\
D13 EL1: cariñosa\
D14 ENS: (? Redis-le) cariñosa\
D15 EL1: (.) cariñosa\

L'élève répète, à la demande de l'enseignante « D6 EL1: (.) Me llamo/ Nikiena/ Zongo\ » ou alors « D8 EL1: a/ños » et « D15 EL1: (.) cariñosa\ » afin de s'assurer que les autres entendent¹⁰⁹ et comprennent ce que dit leur camarade.

Cette fonction a donc pour objectif de s'assurer que les autres ont compris ce qui a été dit en répondant à la question posée par l'enseignant. Elle est pour les élèves un moyen de confirmation et de validation de ce que dit l'enseignant ou leur camarade. Elle sert aussi à confirmer qu'ils ont compris mais aussi à aider l'enseignant à s'assurer que les autres élèves ont compris.

¹⁰⁹ Nous rappelons que les effectifs ainsi que la sonorité de la salle de classe empêchent de suivre sans gêne ce qui est dit en classe.

La **pause dans le discours** comme fonction de reprise à l'identique de l'énoncé formulé par l'élève permet de gérer son discours. Cette fonction n'est pas observée à tous les niveaux ni dans toutes les activités, mais nous l'avons observée chez un élève de 4eM15 et de TA1A durant une activité d'explication de texte. L'exemple numéro 34 suivant illustre cette idée de reprise à l'identique.

Exemple 34 : Séquence 20 (D225-D244): ¿Cuántos hermanos tiene N. Z.?

- D225 ENS: (.) Sí/ (.) Bien\ (.) vamos a ver\ ¿Cuántos hermanos tiene Nikiena Zongo? / (.) ¿Cuántos hermanos tiene Nikienaaa Zongo? \ (..) A./ (.) > ¿Cuántos hermanos tiene Nikiena Zongo? /<
- D226 EL21: (..) Tengo/-
- D227 ENS: (.) Tengo/ ¿tú?/(.)¿Tú eres Nikiena Zongo?\
- D228 EL21: (.) Tiene/-
- D229 ENS: (.) Tiene/-
- D230 EL21: (.) Tiene euh\-
- D231 ENS: (.) Diez hermanos\
- D232 EL21: El maaa- el mayor\-
- D233 ENS: (.) ¿Tiene diez hermaaanos\ Nikiena Zongo? (..) ¿Sí? o ¿No? / A./ ¿Tiene diez hermanos? /
- D234 EL21: (.) no/
- D235 ENS: (.) no/ ¿Cuántos hermanos tiene él? /(5s) E./ (.) ¿Cuántos hermanos tiene Nikiena Zongo? / (.) señor E.
- D236 ENI : (..) # Il n'est pas là/#
- D237 ENS : (.) D./ (.) C./ (.) #la même chose (? hein) # (..) D./ (.) C./ (..) ((F) ¿Cuántos hermanos tiene Nikiena Zongo ? / vamos/ (..) Tenemos el texto desde la semana pasada/
- D238 EL22: (.) Tengo diez años\
- D239 ENS: (.) ((F)Te voy a matar tú)/ (.) ¿Cuántos hermanos tiene? / Sí/ A./
- D240 EL21: (.) Tiene dos hermanos/-
- D241 ENS: ¿Quién es? / ¿Quién tienes? / Estamos hablando de Nikiena Zongo tercera persona del singular/ ¿Cómo que tienes? \
- D242 EL21: tiene- tiene- tene- tiene/-
- D243 ENS: tiene/-
- D244 EL21: (.) dos hermanos\

L'élève répète afin de se donner le temps de réfléchir avant de finir la construction de son énoncé qui a commencé depuis le tour de parole D226 lorsqu'il doit répondre à la question posée sur le nombre de frères et sœurs de Nikiena Zongo « ¿Cuántos hermanos tiene Nikiena Zongo ? ». On retrouve aussi cette pause comme fonction en classe de terminale A1 avec l'élève EL2, comme l'illustre l'exemple numéro 35 suivant :

Exemple 35 : Séquence 23 (E240-E252): Otra persona quería intervenir?

- E240 ENS: ¿Otra persona quería intervenir? /
E241 EL2: Sí
E242 ENS: (.) Sí (.) La última intervención sobre la comprensión global/
(.) N./E./
E243 EL2: (.) En este texto- en este texto/ (.) el autor aborda/ (.) aborda
el tema de la conquista/- (.) la conquista del continente africano/ poniendo
acento/ sobre la invasión¹¹⁰ de los-(.) E244 ENS: la invasión
E245 EL2: la inva- la invasión de los europeos en África\ luego nos habla/
de las estrategias\-(.)
E246 ENS: las estrategias\
E247 EL2: las estrategias/ de los europeos/ para confianza/-
E248 ENS: (.) la confianza/-
E249 EL2: (.) la confianza/ de los negros\
E250 ENS: (.) Sí/
E251 EL2: (.) por fin/ trata del impacto de estas estrategias/ sobre los
negros/
E252 ENS: (.) Sí (.) Me parece correcto\
(.)Me parece correcto\ estaaa/
comprensión global\
porque (.) cuando leemos/ el principio del texto
hasta// (.) hasta la línea// cinco\
podemos exactamente hablar de// la
llegada de// los colonizadores\
(.) la llegada de los europeos\
(.) Y como
hicieron para conquistar/ el territorio/ o los territorios/ del continente/
africano\
(.)

L'élève répète au tour de parole E243 « E243 EL2 : (.) En este texto- en este texto/ (.) el autor aborda/ (.) aborda el tema de la conquista/- (.) la conquista del continente africano/ poniendo acento/ sobre la invasión de los-(.) » afin de gagner du temps et de pouvoir réfléchir à ce qu'il va dire tout en maintenant son discours par des coupures et des répétitions. L'objectif de cette fonction semble permettre à l'élève de gagner du temps de réflexion et le temps de rechercher le mot juste, une formulation correcte qui soit acceptée par l'enseignant.

La **fonction de fixation des connaissances** est semblable à celle que l'on retrouve dans le discours des enseignants que nous avons observé en classe de 4eM4 et dans les trois classes de terminale. Du côté des apprenants, on la retrouve en classe de TA1A au cours d'une activité d'explication de texte. Cette fonction est marquée par la demande indirecte de l'enseignant qui fait des amorces des énoncés formulés par l'élève, le conduisant à le reprendre.

¹¹⁰ Prononciation du [Z] en français

Exemple 36 : Séquence 12 (E81-E90): La tipología

- E82 EL2: (.) La tipología\
E83 ENS: (.) laaa//
E84 EL2: tipología\
E85 ENS: (.) La tipología/ del texto\ (.)o laaa// naturaleza\ (5s) Entonces\
¿Qué tipo de texto es? /
E86 QE: (.) Una narración/
E87 ENS: (.) Es unaaa//
E88 QE: (.) narración\
E89 ENS: un texto//(.)=narrativo\
E90 QE : (.) =narrativo\=

L'élève répète son énoncé à la demande de l'enseignante pendant que celle-ci écrit au tableau. L'objectif ici est d'accompagner la phase d'écriture durant laquelle l'enseignant écrit pendant que l'élève donne la réponse. Elle l'invite alors à redire son énoncé afin que les autres puissent suivre et prendre des notes des éléments importants pour la mémorisation du cours.

7.2.2.2. La répétition de type complétif

La répétition **complétive** est axée sur l'attention et la participation des élèves durant les activités que nous avons observées. En effet, ces derniers sont invités à poursuivre avec l'enseignant la formulation de leurs énoncés. La **complétive** qui n'est pas présente à tous les niveaux, et dans toutes les activités, a une fonction qui vise à emmener l'élève à collaborer et à s'impliquer dans l'interaction enseignant/apprenants. Elle est marquée par l'invitation de l'enseignant qui l'encourage à achever son énoncé ou celui de son camarade mais aussi à poursuivre son propre énoncé.

Exemple 37: Séquence 13 (A91-A130): Pasamos esta frase al plural

- (..) bien\ (.) entonces\ (.) hoy-/ (.) vamos/ a practicar otra vez ser y estar\
pero/ añadiendo e// =plural/=
A92 QE: =plural/=
A93 ENS: (.) hum la formación del/ =plural\
A94 QE: =plural\
A95 ENS: el plural de los nombres/ de los adjetivos/ (.) bien\ (.) a ver/ (.) esta frase\- (**#l'enseignante écrit la phrase au tableau#: el profesor explica la lección**) (16s) bien\ (..) si pasamos esta frase en plural/ ¿Qué vamos a decir? / (.) un voluntario\ (.) aquí no habláis mucho #hein/# chicas (.) sí/ (.) a ver\ (.) esta frase en plural/ (..) no oralmente/ (.) quédate en tu lugar\ (.) los demás escuchan\ (..) a ver (.) vamos/

A96 EL4: (..)*****XXXXX las los-*****
A97 ENS: ¿Quién está hablando? \ (..) la los- (..) ¿Quién habla? / es ella
¿no? / dejadla hablar/ la vamos a escuchar/ (.) si hay una- un error/ (.) luego
vais a corregir/ vale// te escuchamos\
A98 EL4: los xxxxx
A99 ENI: la
A100 ENS: laaa/
A101 EL4: los\
A102 ENS: looos/
A103 EL4: profesor\
A104 ENS: los profesooo//- (.)#non#
A105 ENI: -sores\
A106 ENS: (.) los/-
A107 EL5: (.) los profesor/-
A108 ENS: plural significa que ya no es una/ #personne/# (..) y luego/
A109 ENI: profesor\
A110 QE: profesores\
A111 EL5: (..) los profesor\ explica la lección\
A112 ENS: (..) ¿Está correcto? /
A113 TLC: ((F) no//)
A114 ENS: (.) entonces ((l'enseignant écrit au tableau)) los/-
A115 TLC: ((F) Profesores//)
A116 ENS: los profe/-
A117 TLC: ((F)-sores//)
A118 ENS: bien\
A119 ENI: (.) explica/
A120 TLC: explican/
A121 ENS: expli-//
A122 TLC: ((F)-can//)
A123 ENS: (.) explican/
A124 ENI: (..) las la
A125 ENS: (.) =(F)las) =
A126 TLC: = (F)las) =
A127 ENI: lección lecciones\
A128 ENS: (.) muy bien\
A129 ENI: (.) #lessione\ (.) lessione\
A130 ENS: (5s) veis/ que cuando pasamos al plural/ (.) el artículo se
transforma/ (.) el nombre sustantivo/ se transforma/ (.) el verbo también/
porque no podemos decir/ (.) los profesores explica\
(.) No/

Les élèves répètent ce qui est dit par leur enseignante et complètent son énoncé avec la transformation du verbe « explicar » de la troisième personne du singulier à la troisième personne du pluriel, comme dans la phrase : « A111 EL5 : (..) los profesor\ explica la lección\ », lors d'une série d'échanges entre l'enseignante et les élèves.

L'objectif de cette fonction est de permettre aux élèves d'apporter leur participation dans l'interaction et dans l'activité de grammaire ou d'explication de texte.

En mode de résumé sur ce phénomène de répétition, nous pouvons dire qu'il permet aux enseignants de faire appel aux connaissances antérieures/acquises des élèves. Durant la construction des énoncés, les enseignants incitent les élèves à participer et à tenir compte de la présence des autres élèves. Ils les poussent à comparer ce qu'ils connaissent à ce qu'ils vont découvrir. Ils les incitent aussi à corriger leurs expressions en faisant un travail sur la phonétique/phonologie. La répétition est donc, ici, pour les enseignants, un moyen de travailler sur la langue et d'avoir un pouvoir de contrôle et de gestion sur la classe. La répétition est pour les élèves une occasion de participer et d'actualiser leurs connaissances. La question que nous nous posons, ici, est celle de savoir si l'on retrouve cette même finalité dans le phénomène d'allongement syllabique que nous allons analyser chez les enseignants et les apprenants observés.

7.3. L'allongement syllabique

Nous avons vu dans le chapitre 3 que l'allongement syllabique n'est ni une reformulation ni une répétition mais le maintien d'une syllabe qui produit un son long ou bref selon les intentions du locuteur actif.

Tableau n°32: les fonctions d'allongement syllabique chez les enseignants

Les fonctions d'allongement syllabique chez les enseignants en classe de quatrième et de terminale											
Types d'allongement syllabique	Classes →		4 ^H	4 ^{M4}	4 ^{M15}	Total occ. en 4 ^e	TAIA	TAIC	TBI	Total occ. En TL	Total occ. en 4 ^e /TL
	Fonctions des types d'allongement syllabique ↓	Occurrences des différents types d'allongement syllabique →	47	95	50	295	125	15	29	169	464
Occurrences des maintiens			22	81	27	130	74	11	17	102	232
Maintien	De maintien de l'attention		21	80	26	127	72	8	10	90	217
	D'organisation du discours		1	-	1	2	-	3	7	10	12
	D'évaluation		-	1	-	1	2	-	-	2	3
Occurrences des complétifs			25	14	23	62	51	4	12	67	129
Complétif	De guidage de l'orientation		25	14	23	62	51	4	12	67	129

Ce phénomène produit un écho qui peut avoir une valeur de confirmation et de validation du propos tenu par son interlocuteur. Il a une fonction différente selon que

l'allongement soit en début, milieu ou fin de mot. L'allongement syllabique remplit quatre fonctions : la fonction de maintien de l'attention, de gestion de l'organisation du discours, d'évaluation et de guidage dans l'orientation. Deux types composent le phénomène d'allongement syllabique que nous avons observé : de **maintien** et **complétif** (voir tableau numéro 32). Les exemples illustrés dans l'analyse de ce phénomène d'allongement syllabique ont été tirés de nos transcriptions (cf. annexe 11 et 12).

7.3.1. Analyse des différents types d'allongement syllabique chez les enseignants de quatrième et de terminale

L'analyse des types d'allongement syllabique chez les enseignants nous emmène à comprendre leur fonctions et objectifs dans les activités observées. Le tableau numéro 32 expose quantitativement les différents types d'allongement syllabique : de maintien et complétif, et les fonctions : de **maintien de l'attention**, **d'organisation du discours** et de **guidage de l'attention**, que nous avons obtenues.

7.3.1.1. L'allongement syllabique de type de maintien

Dans le discours de l'enseignant, ce type d'allongement syllabique permet de maintenir l'attention des élèves sur des éléments qu'il juge importants par rapport à l'activité et au thème sur lequel ils travaillent. L'enseignant utilise l'allongement syllabique selon qu'il soit en début, au milieu ou en fin de mot, afin d'attirer l'attention des élèves soit sur le mot lui-même soit sur le mot suivant contenu dans son énoncé.

Lorsque l'allongement syllabique est dans la première syllabe du mot, l'attention est portée sur le mot lui-même comme dans « A231ENS : (.) Unos **ess**studiantes ». La première syllabe du mot « **estudiantes** » est composée d'une voyelle et d'une consonne (VC). L'allongement de cette syllabe VC porte sur la consonne [s] afin d'attirer l'attention des élèves sur le genre et le nombre « **estudiantes** ». À noter que cette composition est différente du français dont la première syllabe du mot « **étudiants** » n'est composée que d'une voyelle. Lorsque l'allongement syllabique est en milieu de mot, l'attention peut être portée sur le mot lui-même « D166 ENS : (.) También es trabaj**aa**ador (.) Una persona que trabaja mu- mucho » ou sur le mot suivant « B489 ENS : Después pasamos

aaa MIL ». Le premier fait référence à la définition du statut d'un personnage contenu dans le texte d'étude et le deuxième se réfère à la gestion du cours. Il indique que l'étude des nombres cardinaux regroupe aussi la tranche de mille en espagnol. Dans ce cas, l'allongement syllabique est porté sur le mot à syllabe isolé comme les articles, les prépositions etc. Lorsqu'il est en fin de mot, comme dans « políticaaaa » comme au tour de parole 33 « E33 ENS : en la transición políticaaaa-(.) en España (.) ». L'attention est portée sur le mot « España » afin de faire un rappel sur le thème qui est abordé, à savoir : la transition politique en Espagne. Cette fonction permet de mettre l'accent sur un élément à souligner ou à retenir à l'issue de l'activité.

La fonction d'organisation du discours permet à l'enseignant d'éviter des ruptures dans son discours. Une rupture peut être une occasion pour les élèves de se laisser distraire. Ainsi, l'enseignant doit à la fois prêter attention à ce qu'il dit et s'assurer de retenir l'attention des élèves. Dans le tour de parole 605 de l'enseignante de la classe de TB1 « C605 ENS: F./ sí(.) no(.) pasamos a la frasee/ (.) xxxxx a ver/ a ver/ a ver /a ver /a ver/(.) Sí/ (.) xxxxx oh. / escuchamos (..) ¿Quién? M./ (.) Sí (.) M./ ya ha hablado (.) O./», l'attention est portée sur le mot suivant « xxxxx » en l'occurrence le numéro de la prochaine phrase à corriger qui est certes inaudible mais distincte par son contexte. Il indique ici le maintien et la gestion du discours durant la recherche d'un repère visuel des exercices. La répétition par insistance de « a ver » confirme ici cette idée de gestion dans le maintien du discours, de l'attention des élèves et de la classe lorsque par la suite il désigne l'élève qui doit intervenir. Cette fonction a donc pour objectif de gérer le temps de réflexion dans le discours de l'enseignant et de contrôler la classe.

L'allongement syllabique de type de maintien a aussi une fonction d'évaluation. Elle consiste à valoriser les énoncés y compris les interventions des élèves au cours des activités que nous avons observées. Cette **fonction évaluative** n'est pas très fréquente dans les deux niveaux et dans toutes les activités. Elle peut être l'évaluation d'un élève ou de l'ensemble des élèves ayant répondu collectivement à la question. L'exemple numéro 38 suivant illustre cette idée évaluative.

Exemple 38 : Séquence 23 (B154-B167): ¿Cómo se escribe cinco?

B154 ENS: (.) ahora ¿Cómo se escribe-? ¿Cómo se dice esto? \

B155 EL13: (.) cinco

B156 ENS: (..) Cinco\ (.) ahora ¿Cómo se escribe cinco? / deletrea la
palabra cinco\
B157 EL13 : (.) la ce/
B158 ENS : (.) la ce/
B159 EL13: (.) la i/
B160 ENS: (.) la i/
B161 EL13: (.) la ene/
B162 ENS: (.) la ene/ (..) la ene/
B163 EL13: (.) la ce/
B164 ENS: (.) la ce/
B165 EL13: (.) la o/
B166 ENS: (.) y laaa/ o/ cuidado\ hemos visto aquí en clase que la letra
ce/ delante de la o/ se pronuncia como si tuviera el sonidooo =/k/=
B167 QE : = /k/=

L'enseignante valide l'énoncé de l'élève par l'allongement syllabique de l'article défini « la » dont l'attention sera portée sur le mot suivant, c'est-à-dire la lettre « o » qui fait partie de l'orthographe du mot « cinco ». Cette validation confirme ici toute une série d'échanges dans la construction de l'énoncé basée sur la répétition et la validation de chaque réponse de l'élève EL13. Cette fonction, comme nous l'avons dit, a comme objectif de valider ou simplement de confirmer les énoncés des élèves interrogés.

7.3.1.2. L'allongement syllabique de type complétif

Ce type d'allongement syllabique est semblable à celui que nous avons vu dans notre analyse de la répétition qui consiste à maintenir l'attention des élèves tout en les invitant à poursuivre, avec l'enseignant, la formulation de leurs énoncés. L'allongement syllabique indique aux élèves le mot à rajouter à l'énoncé. Ainsi, selon que l'allongement syllabique soit au début, à l'intérieur ou à la fin du mot, l'attention peut aussi être portée, comme avec le maintien, sur le mot lui-même ou sur le mot suivant. Ce type d'allongement syllabique a une fonction qui est celle de maintien de l'attention des élèves. L'analyse de cette fonction porte sur le maintien de l'attention des élèves et l'invitation à participer à la construction des énoncés et surtout à l'achèvement de ceux-ci.

La **fonction de maintien de l'attention** permet à l'enseignant d'aider les élèves à suivre le déroulement des activités. De cette façon, il invite régulièrement l'élève ou les élèves à compléter ce qu'il dit. Nous pouvons l'observer dans l'exemple numéro 39 suivant :

Exemple 39 : Séquence 14 (D136-D149) : ¿ Dónde trabaja su padre?

- D136 ENS: (.) obrero/ (.) ¿Dónde es obrero, su padre? \ (.) ¿Dónde trabaja su padre? / (.) ¿Dónde trabaja/ su padre? / (.)xxxxx
- D137 EL14: (.) Su padre trabaja/ una fábrica de Ouagadougou\
- D138 ENS: Su padre trabaja/- falta una preposición su pa/-
- D139 EL14: en/
- D140 ENS: een//
- D141 EL14: (.) una fabrica\
- D142 ENS: hay un acento sobre esta palabra\ (.)El acento está en la primera sílaba\ (.)Su padre trabaja een\ unaaa//-
- D143 EL14: (.) fábrica-
- D144 ENS: (.) fábrica/ deee//-
- D145 EL14: ((?) Ouagadougou) \
- D146 ENS: (.) deee//-
- D147 EL14: (.) Ouagadougou\
- D148 ENS: Ouagadougou\ (.) Su padre es un obrero en unaaa// fábrica\ ¿Sí? o ¿No? /
- D149 TLC : (.) Sí/

L'enseignante invite les élèves à achever la construction de son énoncé pendant qu'elle écrit au tableau. Cette fonction a pour objectif d'inviter les élèves à participer tout en poursuivant l'énoncé de l'enseignant et aussi à maintenir leur attention.

7.3.2. Analyses des différents types d'allongement syllabique chez les apprenants

Cette analyse nous permet de comprendre le fonctionnement de ce type de phénomène dans le discours des élèves que nous avons observés en classe de quatrième et de terminale.

Dans le tableau numéro 33, nous distinguons un type d'allongement syllabique : **maintien** et une fonction : **organisation dans le discours** que nous avons retenus de nos données. Nous pouvons observer à partir de ce tableau, une fonction : de gestion dans l'organisation du discours, relative au type de maintien que nous allons analyser.

Tableau n° 33 : les fonctions d'allongement syllabique chez les apprenants

Les fonctions d'allongement syllabique chez les enseignants et apprenants en classe de 4 ^e et terminale : étude comparative											
Types d'allongement syllabique	Classes→		4 ^e H	4 ^e M4	4 ^e M15	Total Occ. En 4 ^e	TA1A	TA1C	TB1	Total Occ. en TL	Total Occ. en 4 ^e & TL
	Fonctions des Types d'allongement syllabique	Occurrences des Allongements syllabiques →	1	7	6	14	5	4	5	14	28
Occurrences de maintien			1	7	6	14	5	4	5	14	28
Maintien	D'organisation du discours		1	7	6	14	5	4	5	14	28

7.3.2.1. L'allongement syllabique de type de maintien

Dans le discours des apprenants, nous n'avons observé qu'un type d'allongement syllabique qui indique, à des degrés différents, la participation des élèves. Il a une fonction qui permet une organisation immédiate de leur discours.

-la **fonction d'organisation du discours** est une fonction très fréquente à tous les niveaux et dans toutes les activités que nous avons observées. Elle relève ici de la gestion du temps de réflexion et de la recherche du mot juste et acceptable par l'enseignant.

Exemple 40 : Séquence 7 (A49-A56): SER expresa la cualidad

A49 ENS: (.) bien\ (.) entonces ¿En qué (.) en qué situación también usamos ser? \

A50 ENI: xxxxx

A51 ENS: (..) Hum hum para expresar ¿Qué? /

A52 EL2: xxxxx

A53 ENS: (..) vamos/ chicos/ para expre- para expresar ¿Qué? / (..) ¿no veis? / (..) por ejemplo/- (..)eEste banco es de madera/ (..) Hum (..) las/ los/ los zapatos de la señora/ son rojos\ (..) ¿Qué expresa? / (..) expresa//-

A54 EL2: la cualidad/

A55 ENS: (.) la cualidaad// con/-

A56 ENI: laaa ***** la- xxxxx*****

L'allongement syllabique permet à l'élève ENI de prendre le temps de réflexion dans la formulation et la recherche du mot qui convient à son énoncé. Il lui permet aussi d'assurer le maintien de son discours durant la construction d'un énoncé acceptable par l'enseignant. Cette fonction a pour objectif d'aider les élèves à gérer leur temps de

réflexion durant lequel ils tentent de gérer la difficulté qu'ils peuvent rencontrer dans la formulation de leurs énoncés.

L'allongement syllabique est une forme de construction verbale qui a un objectif métalinguistique, mais aussi de synthèse de cours et de gestion d'activité. C'est un phénomène d'enseignement qui permet à ces enseignants d'avoir le contrôle de leurs activités. Nous avons vu que les enseignants ont un rôle de guide dans la construction des énoncés des élèves par l'allongement syllabique. Ils cherchent à découvrir par leurs interventions, les connaissances acquises des élèves et celles qui sont en voie d'acquisition. De même, ils découvriront aussi les points qu'il faudra améliorer à la prochaine séance. Lors des échanges, les enseignants que nous avons observés se servent de cette stratégie dans le but d'inviter les élèves à poursuivre leurs énoncés tout en les aidant dans leurs hésitations. Mais par cette même forme de construction de leurs productions verbales, les enseignants cherchent à maintenir le contact avec eux sans perdre le fil de leurs énoncés. La fréquence des interventions des enseignants sous cette forme de langage oral crée un écho musical retentissant dans la salle qui sert à maintenir la classe en éveil. C'est comme être à un seul endroit mais partout à la fois. Ils arrivent au final à marquer leur présence dans la classe. En revanche, si ce phénomène paraît prendre son sens et surtout trouver un intérêt important pour les enseignants, on ne peut pas dire qu'il en soit entièrement de même pour les élèves. Comme nous l'avons vu avec les phénomènes analysés précédemment, les multiples interventions des enseignants occasionnent constamment des coupures dans celles des élèves. Est-ce que le fait d'être « le guide » des élèves faciliterait leur prise de parole ? Une question qui nous ramène au même paradoxe dont parle Faraco (2002) au sujet de la répétition qui d'une part favorise l'accès de la langue aux élèves par de multiples allongements syllabiques mais, d'autre part, bloque la participation des élèves dans l'interaction. Mais nous avons vu que le type complétif et la fonction de maintien de l'attention permettent de les inviter et aussi de maintenir leur participation.

7.4. Le caractère interactif des phénomènes observés

Dans le chapitre 3, nous avons abouti à une conclusion sur le fait que parler du caractère interactif des phénomènes de reformulation, répétition et allongement

syllabique revient à révéler le caractère spécifique des échanges verbaux que l'on peut observer dans une salle de classe et le rôle de chaque interactant (enseignant/apprenant). Dans ce sous-chapitre, nous parlerons du degré des échanges verbaux entre les enseignants et les élèves des classes de quatrième et de terminale dans le but de mener une étude comparative plus détaillée.

La reformulation

Nous venons de voir dans ce chapitre que le phénomène de la reformulation se décline en quatre différents types et qu'il y a huit différentes fonctions. Ces dernières peuvent être, d'une part, de l'ordre de la gestion, de la compréhension, de l'évaluation, de la clarification et de l'attention des élèves et, d'autre part, de l'ordre de la rectification pour les élèves vis-à-vis de leurs camarades et surtout de l'enseignant qui demeure au final le seul juge sur leurs énoncés. Des énoncés qui doivent être syntaxiquement et sémantiquement acceptables. Ces fonctions que l'on retrouve de part et d'autre (enseignant/apprenant) révèlent le sens d'implication des enseignants et des élèves lors de leurs échanges verbaux. Si l'on se réfère au tableau numéro 34 ci-dessous, nous pouvons le constater selon les niveaux des classes observées. Il est composé de deux grandes parties verticales (colonnes) : la première représente le degré du caractère interactif dans les productions verbales des enseignants et apprenants de quatrième et la deuxième représente celui des enseignants et apprenants de terminale. Il a aussi deux grandes parties horizontales (lignes) : la première représente le degré du caractère interactif dans les productions verbales des enseignants de quatrième et de terminale, et la deuxième représente celui des apprenants de quatrième et de terminale. Chaque grande partie est composée de six colonnes : la première colonne de chaque partie révèle le caractère interactif du discours des enseignants et des élèves observés. L'**auto reformulation** (AR) indique que le locuteur reformule ses propres énoncés et l'**auto initiation** (AI) indique qu'il s'agit d'un énoncé contenu dans son propre discours. L'**hétéro reformulation** (HR) indique que l'enseignant reformule les propos des élèves tandis que l'**hétéro initiation** (HI) indique que l'énoncé est issu du discours des élèves. Chaque caractéristique de l'aspect interactif définit le sens de l'implication du locuteur actif par rapport à la production du locuteur ou de l'interlocuteur : on a des **auto/hétéro**

reformulations (AHR) et des **auto/hétéro initiations** (AHI). Notre analyse se centre sur le caractère interactif des énoncés de chaque locuteur actif.

Tableau n° 34 : Types de reformulation enseignants/apprenants (quatrième/terminale)

Types de reformulation enseignants/apprenants de 4 ^e et de TL											
Reformulation de l'enseignant classe de 4 ^e						Reformulation de l'enseignant en classe de terminale					
Asp. Int. ↓	Ref.	Expl.	Cor.	Réc.	Occ.	Asp. Int. ↓	Ref.	Expl.	Cor.	Réc.	Occ.
AR-AI	72	6	3	8	89	AR-AI	49	6	-	2	57
AR-HI	-	-	-	-	-	AR-HI	-	2	-	-	2
HR-AI	-	-	-	-	-	HR-AI	-	1	-	-	1
HR-HI	4	1	2	-	12	HR-HI	12	5	6	10	33
AHR-HI	-	-	-	-	-	AHR-HI	-	2	-	-	2
AHR-AHI	-	-	-	-	4	AHR-AHI	-	-	-	5	5
Total Occ.	76	7	5	17	105	Total Occ.	61	16	6	17	100
Reformulation des apprenants en classe de 4 ^e						Reformulation des apprenants en classe de terminale					
Asp. Int. ↓	Ref.	Expl.	Cor.	Rec.	Occ.	Asp. Int. ↓	Ref.	Expl.	Cor.	Rec.	Occ.
AR-AI	4	-	4	-	8	AR-AI	2	-	7	-	9
AR-HI	-	-	-	-	-	AR-HI	-	1	-	-	1
HR-AI	-	-	-	-	-	HR-AI	-	-	10	-	10
HR-HI	-	-	-	-	-	HR-HI	-	1	-	-	1
AHR-HI	-	-	-	-	-	AHR-HI	-	-	-	-	-
AHR-AHI	-	-	-	-	-	AHR-AHI	-	-	-	-	-
Total Occ.	4	-	4	-	8	Total Occ.	2	2	17	-	21

Il en résulte qu'en classe de quatrième, les enseignants reformulent beaucoup plus leurs énoncés (89 occurrences) que ceux de terminale (57+2 occurrences). Mais que ceux de terminale reformulent beaucoup plus les énoncés des élèves (33+1 occurrences) que ceux de quatrième (12 occurrences) par l'évaluation (reformulative), la clarification (explicative), la rectification (corrective) et le résumé (récapitulative). Nous pouvons aussi noter des **auto/hétéro reformulations** qui sont plus importantes en terminale (5+2 occurrences) qu'en quatrième (4 occurrences); c'est-à-dire que les enseignants reformulent en même temps que les élèves (c'est le cas des chevauchements) leurs propres énoncés et ceux des élèves (AHR) par l'explicative ou la récapitulative. En revanche, les élèves reformulent plus leurs propres énoncés en terminale (9+1 occurrences) qu'en quatrième (8 occurrences). Il y a une différence notable qui est au niveau de **l'hétéro reformulation**. Nous avons des élèves qui reformulent aussi bien leurs propres énoncés que ceux des autres élèves et/ou ceux des enseignants (10+1 occurrences) par l'explication et la rectification; c'est-à-dire que nous avons des élèves qui reprennent et corrigent les autres en terminale et pas en quatrième. Une attitude qui semble s'expliquer par le niveau de formation des élèves qui sont en fin de formation du secondaire

contrairement à ceux de quatrième qui sont en début de formation et qui éprouveraient beaucoup plus un sentiment de frustration et de la peur de perdre la face vis-à-vis des autres élèves. L'absence des **auto/hétéro reformulations** (AHR) chez les élèves semble être due au rôle prégnant de l'enseignant qui guide, oriente et motive les élèves en reformulant en même temps qu'eux ; c'est-à-dire que l'élève n'intervient qu'à la demande de l'enseignant.

Au final, les enseignants de quatrième reformulent plus (105 occurrences) que ceux de terminale (100 occurrences) et les élèves de terminale reformulent plus (21 occurrences) que ceux de quatrième (8 occurrences). Par contre, la reformulation chez les enseignants aussi bien de quatrième que de terminale (105+100 occurrences respectives) est plus importante que celle des élèves (8+21 occurrences respectives) dans les deux niveaux.

La répétition

Contrairement au phénomène de la reformulation, celui de la répétition a, comme nous l'avons dit dans ce chapitre, trois types de répétition qui se déclinent en sept fonctions différentes. Ses objectifs sont de l'ordre de l'encouragement, de la validation, de la gestion, de la compréhension et de la régulation de l'acte graphique de la part des enseignants mais aussi de l'ordre de l'intercompréhension, de la réflexion, et de l'accompagnement de l'acte graphique et énonciatif des élèves. Si l'on se réfère au tableau 35, nous pouvons voir les types d'interactions mis en place, dans les classes d'espagnol langue étrangère, de quatrième et de terminale, que nous avons observées.

Le sens de la lecture du tableau 35 rejoint celui du tableau 34 sur la reformulation. En d'autres termes, nous nous intéresserons aussi au caractère interactif (auto et/ou hétéro répétition) des énoncés de chaque locuteur actif (enseignants ou apprenants) et au producteur du discours dans lequel figure l'énoncé repris.

Il en résulte, dans le cas de la répétition, qu'en classe de terminale, les enseignants répètent beaucoup plus leurs propres énoncés (37 occurrences) que ceux de quatrième (16+6 occurrences) par l'achèvement, l'imitation et l'insistance. Il en est de même pour la répétition des énoncés des élèves qui est plus importante en terminale (72+1 occurrences) qu'en quatrième (57+1 occurrences). En revanche, il n'existe aucunement,

contrairement à la reformulation, des **autos/hétéro répétitions** qui indiqueraient que les enseignants répètent leurs propres énoncés ou ceux des élèves en même temps que ces derniers (chevauchement).

Tableau n° 35 : Types de répétition enseignants/apprenants (quatrième/terminale)

Types de répétition enseignants/apprenants de 4 ^e et de TL									
Répétition de l'enseignant classe de 4 ^e					Répétition de l'enseignant en classe de terminale				
Asp. Int. ↓	Compl.	Rép.	Insist.	Oc.	Asp. Int. ↓	Compl.	Rép.	Insist.	Oc.
AR-AI	1	1	14	16	AR-AI	2	8	27	37
AR-HI	-	-	6	6	AR-HI	-	-	-	-
HR-AI	-	1	-	1	HR-AI	-	1	-	1
HR-HI	2	55	-	57	HR-HI	7	63	2	72
AHR-HI	-	-	-	-	AHR-HI	-	-	-	-
AHR-AHI	-	-	-	-	AHR-AHI	-	-	-	-
Total Occ.	3	57	20	80	Total Occ.	9	72	29	110
Répétition des apprenants en classe de 4 ^e					Répétition des apprenants en classe de terminale				
Asp. Int. ↓	Compl.	Rép.	Insist.	Oc.	Asp. Int. ↓	Compl.	Rép.	Insist.	Oc.
AR-AI	1	6	-	7	AR-AI	5	18	-	23
AR-HI	0	-	-	-	AR-HI	-	-	-	-
HR-AI	0	3	-	3	HR-AI	-	2	-	2
HR-HI	7	12	-	19	HR-HI	1	-	-	1
AHR-HI	-	-	-	-	AHR-HI	-	-	-	-
AHR-AHI	-	-	-	-	AHR-AHI	-	-	-	-
Total O c.	8	21	-	29	Total Occ.	6	20	-	26

Du côté des élèves, nous pouvons noter qu'ils répètent plus leurs propres énoncés (23 occurrences) en terminale qu'en quatrième (7 occurrences). En revanche, nous notons qu'en quatrième les élèves répètent beaucoup plus les énoncés de leurs camarades et/ou ceux des enseignants (19+3 occurrences respectives) que les élèves de terminale (2+1 occurrences respectives). De même qu'avec la reformulation chez les élèves, il n'y a pas d'**auto/hétéro répétitions** (AHR) autant en classe de quatrième que de terminale. Au final, nous avons des enseignants qui répètent plus en terminale (110 occurrences) qu'en quatrième (80 occurrences) mais des élèves qui répètent plus en quatrième (29 occurrences) qu'en terminale (26 occurrences). La répétition chez les enseignants (4^e et TL) est donc plus importante (80+110 occurrences respectives) que chez les élèves (29+26 occurrences respectives) dans les deux niveaux.

L'allongement syllabique

Quant au phénomène d'allongement syllabique, nous avons noté dans ce chapitre qu'il se déploie en deux types différents remplissant quatre fonctions. Dans l'ensemble,

les objectifs sont de l'ordre de la réflexion, de la validation, de l'attention et de la construction des énoncés des élèves et des enseignants. Mais aussi de l'ordre de la réflexion et de la gestion de la difficulté de la part des élèves. Si l'on se réfère au tableau 36, nous pouvons voir les types d'interactions mis en œuvre dans ces classes d'espagnol de quatrième et de terminale.

Le sens de la lecture du tableau 36 respecte le même principe que celui des tableaux 34 et 35. Cependant, nous ne nous intéresserons pas seulement au caractère interactif que l'on retrouve dans l'**auto et l'hétéro allongement** mais aussi dans la finalisation, c'est-à-dire le locuteur qui prend en charge la continuité de l'allongement syllabique.

Il en résulte qu'en classe de quatrième les enseignants prolongent et finalisent un peu plus leurs propres énoncés (AP : 174 occurrences) que ceux de terminale (AP : 167 occurrences), que ce soit dans l'achèvement des énoncés que dans le maintien du discours (la différence est minime). Il y a aussi un accompagnement très important des élèves (AHF) dans la finalisation des énoncés des enseignants en classe de quatrième (18 occurrences) qu'en classe de terminale (2 occurrences) dans l'achèvement des énoncés.

Tableau n°36 : Types d'allongement Syllabique Enseignants/apprenants

Aspect interactionnel des types d'allongement syllabique enseignants/apprenants des classes de 4 ^e et de TL							
Allongement syllabique de l'enseignant classe de 4 ^e				Allongement syllabique de l'enseignant en classe de terminale			
Asp. Int. ↓	Compl.	Maint.	Oc.	Asp. Int. ↓	Compl.	Maint.	Oc.
AP-AF	44	130	174	AP-AF	65	102	167
AP-HF	-	-	-	AP-HF	-	-	-
HP-AF	-	-	-	HP-AF	-	-	-
HP-HF	-	-	-	HP-HF	-	-	-
AP-AHF	18	-	18	AP-AHF	2	-	2
AHP-AHF	-	-	-	AHP-AHF	-	-	-
Total Occ.	62	130	192	Total Occ.	67	102	169
Allongement syllabique des apprenants en classe de 4 ^e				Allongement syllabique des apprenants en classe de terminale			
Asp. Int. ↓	Compl.	Maint.	Oc.	Asp. Int. ↓	Compl.	Maint.	Oc.
AP-AF	-	9	9	AP-AF	-	14	14
AP-HF	-	4	4	AP-HF	-	-	-
HP-AF	-	-	-	HP-AF	-	-	-
HP-HF	-	-	-	HP-HF	-	-	-
AP-AHF	-	-	-	AP-AHF	-	-	-
AHP-AHF	-	-	-	AHP-AHF	-	-	-
Total Occ.	-	13	13	Total Occ.	-	14	14

Concernant les élèves, nous pouvons noter qu'il y a un allongement plus important en terminale (AP : 14 occurrences) qu'en quatrième (AP : 9 occurrences). En revanche, il y a une aide à la finalisation (AP-HF) chez les élèves de quatrième (4 occurrences) ce qui n'est pas le cas en terminale. Dans le maintien du discours des élèves, il peut se traduire par une aide à la gestion d'une difficulté dans la construction de leurs énoncés. Au final, nous avons des enseignants qui prolongent et finalisent plus leurs énoncés en quatrième (192 occurrences) qu'en terminale (169 occurrences). Et des élèves qui prolongent et finalisent plus leurs énoncés en terminale (14 occurrences) qu'en quatrième (9+4 occurrences). Nous avons donc un allongement et une finalisation plus importante chez les enseignants de quatrième et de terminale (192+169 occurrences respectives) que chez les élèves dans les deux niveaux respectifs.

Suite à nos analyses sur le caractère interactif des phénomènes de la reformulation, répétition et allongement syllabique que nous avons observés chez les enseignants et les élèves des classes d'ELE de quatrième et de terminale, nous pouvons dire que la différence des types d'interventions des enseignants (**auto/hétéro reformulation, auto/hétéro répétition, auto/hétéro prolongement** des énoncés) détermine ici la différence de rôle d'un enseignant et d'un apprenant¹¹¹. Un rôle qui semble être inégalement réparti. Ce rôle défini par différents auteurs tels que Tardif (1992) (cf. chapitre 3¹¹²) confère à l'enseignant le rôle de stratégique, de guide, de gestionnaire et d'organisateur de la classe. Quant à l'apprenant, son rôle est celui d'être coopératif, participatif et actif dans son apprentissage de la nouvelle langue, en l'occurrence l'espagnol. Ce qui nous révèle ici le caractère unidirectionnel des échanges verbaux enseignant/apprenants que nous avons observé en dépit des interactions des élèves enregistrées. Mais la différence des interventions que l'on peut constater entre les enseignants de quatrième et de terminale s'explique non seulement par le niveau des élèves mais aussi par le type des activités et les objectifs à atteindre pour chaque cours, séance, séquence et intervention.

¹¹¹ Nous y reviendrons précisément dans le chapitre 8.

¹¹² La définition faite par Tardif (2002) regroupe plus ou moins celles des autres auteurs tels que Berthoud (2006), Valenzuela (2010), Bertocchini, Costanzo (2011). Il définit l'enseignant comme un stratégique pour qualifier la complexité de son rôle qui nécessite une variété de compétences.

7.5. Synthèse d'une analyse comparative

Nous avons réalisé une analyse comparative des différents types et fonctions des phénomènes observés et une analyse comparative sur le caractère interactif des échanges verbaux enseignants/apprenants des classes de quatrième et de terminale. Arrêtons-nous maintenant, afin de procéder à une synthèse comparative de l'usage de ces phénomènes en partant des fonctions et objectifs de chacun d'eux ; c'est-à-dire que nous ferons une analyse à la fois quantitative et qualitative en partant du tableau 37 que nous avons élaboré et dans lequel nous regroupons les différentes occurrences relevées dans l'usage de la reformulation, répétition et allongement syllabique.

Tableau n° 37 : Récapitulatifs des types de fonction (quatrième/terminale)

Récapitulatif général des types de reformulation/répétition et allongement syllabique chez les enseignants en classes de 4 ^e et de TL																		
Classe de quatrième										Classe de terminale								
Reformulation				Répétition			Allongement Syllabique			Reformulation				Répétition			Allongement syllabique	
Ref.	Rec.	Exp.	Corr.	Rep.	Ins.	Comp.	Maint.	Comp.	Ref.	Rec.	Exp.	Corr.	Rep.	Ins.	Comp.	Maint.	Comp.	
4eH Activité : cours de grammaire ; effectifs : 50/75										TA1A Activité : cours d'explication de texte ; effectifs : 28/50								
16	8	2	1	19	9	3	22	25	26	4	6	5	27	8	3	74	51	
4eM4 Activité : cours d'explication de texte ; effectifs : 47/52										TA1C Activité : cours d'explication de texte ; effectifs : 40/52								
38	5	1	4	10	11	-	81	14	20	4	8	-	15	14	3	11	4	
4eM15 Activité : cours de grammaire ; effectifs : 35/55										TB1 Activité : cours de grammaire ; effectifs : 16/30								
22	4	4	1	29	1	-	27	23	15	8	2	1	32	11	2	17	12	
T : 76	T : 17	T : 7	T : 6	T : 58	T : 21	T : 3	T : 130	T : 62	T : 61	T : 16	T : 16	T : 6	T : 74	T : 33	T : 6	T : 102	T : 67	
Total reformulation : 106				Total répétition : 83			Total Prolong. Syllabique : 192			Total reformulation : 99				Total répétition : 113			Total Prolong. Syllabique : 169	
Reformulation 4 ^e & TL : 205 ; Répétition 4 ^e & TL : 195 ; Allongement syllabique 4 ^e & TL : 361																		
Récapitulatif général des types de reformulation/répétition et allongement syllabique chez les apprenants en classe de 4 ^e et de TL																		
Classe de quatrième										Classe de terminale								
Reformulation				Répétition			Allongement syllabique			Reformulation				Répétition			Allongement syllabique	
Ref.	Rec.	Exp.	Corr.	Rep.	Ins.	Comp.	Maint.	Comp.	Ref.	Rec.	Exp.	Corr.	Rep.	Ins.	Comp.	Maint.	Comp.	
4eH Activité : cours de grammaire ; effectifs : 50/75										TA1A Activité : cours d'explication de texte ; effectifs : 28/50								
-	-	-	-	8	-	8	1	-	-	-	-	11	12	-	4	5	-	
4eM4 Activité : cours d'explication de texte ; effectifs : 47/52										TA1C Activité : cours d'explication de texte ; effectifs : 40/52								
-	-	-	3	9	-	-	7	-	-	-	-	2	1	-	-	4	-	
4eM15 Activité : cours de grammaire ; effectifs : 35/55										TB1 Activité : cours de grammaire ; effectifs : 16/30								
4	-	-	1	4	-	-	6	-	2	-	2	4	8	-	-	5	-	
T : 4	T : 0	T : 0	T : 4	T : 21	T : 0	T : 8	T : 14	T : 0	T : 2	T : 0	T : 2	T : 4	T : 21	T : 0	T : 4	T : 14	T : 0	
Total reformulation : 8				Total répétition : 29			Total prolong. Syllabique : 14			Total reformulation : 8				Total répétition : 25			Total prolong. Syllabique : 14	
Reformulation 4 ^e & TL : 16 ; Répétition 4 ^e & TL : 64 ; Allongement syllabique 4 ^e & TL : 28																		

Nous avons, verticalement, les occurrences des différents phénomènes observés au niveau quatrième et terminale. Et, pour une lecture horizontale, nous avons les occurrences desdits phénomènes dans les différentes classes de 4eH, 4eM4 et 4eM15 et dans les classes de TA1A, TA1C et TB1, suivies pour chaque groupe d'un total des occurrences, de chaque type de phénomène par classe et par niveau.

Les phénomènes chez les élèves remplissent davantage les fonctions de la construction de leurs énoncés dans un but interactif, de la rectification et de la clarification. Cette analyse confirme celle que nous avons faite sur le caractère interactif. Une analyse selon laquelle, les enseignants reformulent non seulement plus en quatrième qu'en terminale mais aussi plus que les élèves.

La deuxième concerne l'emploi de la répétition qui est plus important en classe de terminale qu'en quatrième chez les enseignants et plus important en quatrième qu'en terminale chez les élèves. Nous avons donc d'un côté, les enseignants qui emploient plus, en terminale qu'en quatrième, les fonctions de contrôle de la frustration, de l'évaluation etc. pour pouvoir encourager, valider, gérer, comprendre et réguler l'acte graphique des élèves. Et de l'autre, nous avons les élèves qui emploient plus, en quatrième qu'en terminale, les fonctions d'intercompréhension, de pause dans le discours etc. pour pouvoir réfléchir, comprendre et accompagner l'acte graphique et énonciatif de l'enseignant. Cette interprétation confirme celle que nous avons élaborée par le caractère interactif. Une analyse selon laquelle, les enseignants répètent plus en terminale qu'en quatrième et plus que les élèves.

La troisième concerne l'emploi de l'allongement syllabique qui est plus important en classe de quatrième qu'en classe de terminale chez les enseignants et également chez les élèves ; c'est à dire que les enseignants emploient beaucoup plus les fonctions de maintien de l'attention, de gestion dans l'organisation dans un but interactif de réflexion, de validation, de maintien de l'attention, d'évaluation en quatrième qu'en terminale. Tandis que les élèves emploient autant en quatrième qu'en terminale les fonctions de la gestion dans l'organisation immédiate du discours dans un but interactif de la réflexion et de la gestion de la difficulté dans leurs interventions.

Afin de conclure sur notre synthèse comparative, nous pouvons constater que l'emploi des phénomènes de reformulation, de répétition et d'allongement syllabique

varie selon le niveau des élèves, le type d'activité, les effectifs mais aussi selon la motivation et les objectifs qui sont, d'une part, fixés par les recommandations officielles et, d'autre part, fixés par les enseignants (selon le niveau des élèves et le matériel didactique mis à disposition). Par cette analyse quantitative, nous pouvons noter que le phénomène le plus utilisé est celui d'allongement syllabique (389 occurrences) suivi de la répétition (249 occurrences) et de la reformulation (201 occurrences). Par le caractère interactif, nous pouvons constater que, en dépit de la présence des **hétéros répétitions**, **reformulations** et **allongements syllabiques** qui indiquent une reprise des énoncés de son interlocuteur et donc un moment d'échanges et d'interaction, l'interaction a un caractère beaucoup plus unidirectionnel que bidirectionnel. En effet, c'est l'enseignant qui met tout en œuvre afin que l'élève suive, comprenne ou se fasse comprendre et qu'il soit attentif.

Conclusion du chapitre 7

Dans ce chapitre, nous avons procédé à une analyse des différents phénomènes énonciatifs observés dans les productions verbales des enseignants et apprenants des classes de quatrième et de terminale. Cette analyse des différents types nous a conduit à décliner plusieurs fonctions qui peuvent être à la fois métalinguistiques et métaréférentielles. Une déclinaison qui s'adapte au type d'activité, au niveau des élèves, au contenu de la classe et aux objectifs de l'ensemble des cours (recommandations officielles) et de chaque activité : séquence ou intervention des actants. De façon générale, les phénomènes étudiés ont pour fonction de permettre aux enseignants d'assurer une bonne organisation et gestion de la classe (activité et élèves), de guider, d'orienter, d'évaluer, de maintenir l'attention et d'assurer une phase de fixation des connaissances des élèves.

Concernant les élèves, ils leur permettent d'obtenir de l'aide dans la construction de leurs énoncés, de comprendre et faire comprendre ce qu'ils ont compris, d'avoir le temps de faire une pause et de réfléchir, de pouvoir gérer leur discours et d'accompagner l'enseignant dans la phase de fixation des connaissances lors des récapitulatives, par exemple.

Toutes les fonctions ont pour objectif d'aider les enseignants à apporter des clarifications, des précisions, des explicitations à leurs énoncés, de solliciter l'attention et la participation des élèves, de valider ou réfuter leurs énoncés et de remettre en perspective ce qui a été dit dans les échanges, d'encourager, de s'assurer du suivi et de la compréhension des élèves, de mettre l'accent sur les éléments importants et de gérer le temps du discours. Ces fonctions ont aussi pour objectif d'aider les élèves à construire des énoncés acceptables, de gérer le temps du discours et la difficulté dans la construction de leurs énoncés, d'accompagner l'enseignant dans la construction de leurs énoncés et la régulation de l'acte graphique (tableau et/ou cahiers des élèves).

Dans ce jeu d'échanges verbaux par des questions réponses et des interventions directes ou indirectes, nous avons des actants qui à la fois reprennent leurs propres énoncés et/ou ceux de leurs interlocuteurs.

Chapitre 8 : La classe : séance séquentielle, rôles enseignants/apprenants

Dans les chapitres précédents, nous avons, au fil de notre travail, présenté le contexte de l'étude, les bases théoriques, l'ensemble de nos données d'observation et une analyse de quelques phénomènes énonciatifs observés chez les enseignants et les apprenants des classes de quatrième et de terminale. Une analyse qui nous permettra de répondre (dans une synthèse générale) à la problématique de départ sur le type d'interactions mises en place dans les deux niveaux, le rôle des phénomènes étudiés ainsi que celui de chaque interactant. Tout d'abord, nous nous centrons sur la classe et le rôle de l'enseignant dans la gestion de celle-ci.

8.1. Déroulement séquentiel de la classe

Nous avons présenté dans le chapitre 2 les institutions gabonaises qui préconisent les approches méthodologiques dans les classes de langue. Ces approches recommandent aux enseignants un plan de cours en quatre étapes : une phase de révision et de contrôle des connaissances (« repaso ») sur le cours antérieur, suivie d'une phase de présentation du nouveau thème, d'une phase d'exploitation et d'une phase de fixation des connaissances à acquérir. La présentation du déroulement de la classe avait fait l'objet d'une modification par les conseillers pédagogiques et par l'équipe professorale espagnole. Elle avait abouti à un plan de cours détaillé en dix étapes (cf. chapitre 2, tableau n°2). Mais lors de nos observations de classe, nous avons constaté que l'application de ces étapes variait selon le type d'activité prévu par l'enseignant et selon les objectifs à atteindre. Chaque séance (cours) débute (selon les recommandations officielles) par une phase d'écriture de la date au tableau et se termine plus ou moins par

une phase de prise de notes (d'écriture au tableau et dans les cahiers) pour une fixation de connaissances. On constate une sorte de cycle qui commence et se termine par l'écriture.

Tableau n° 38 : Comparaison sur le déroulement des classes observées

Tableau de comparaison sur le déroulement des classes observées						
Les étapes	4°H	4°M4	4°M15	TA1A	TA1C	TB1
1ere étape	Écriture de la date par un élève	Écriture de la date par les élèves	Écriture de la date par l'enseignante	Écriture de la date par les élèves	Écriture de la date par un élève	Pas d'écriture de la date
2e étape	« Repaso » Verbes SER & ESTAR	« Repaso » Les nombres cardinaux	« Repaso » Relecture texte	«Repaso» apuntes de la transición política en España	«Repaso» Bref : expresar su punto de vista	«Repaso» ¿qué ejercicio hemos corregido ya?
3e étape	Formation du pluriel des noms	Les nombres cardinaux (suite)	Compréhension du texte avec prise de notes	Étude du nouveau texte : lecture	Lecture du texte	Suite correction du devoir fait en classe
4e étape	-	-	-	Présentation du texte	Compréhension orale du texte	-
5e étape	-	-	-	Compréhension du texte	Présentation du texte	-
6e étape	-	-	-	Structure du texte	Étude de la première partie du texte avec vocabulaire et prise de notes au tableau et dans les cahiers	-
7e étape	-	-	-	Prise de notes avec vocabulaire et structure du texte		-
8e étape	Prise de notes dans les cahiers	Prise de notes dans les cahiers	Vocabulaire du texte et prise de notes au tableau et dans les cahiers			
9e étape	-	Travail de maison	Travail de maison	Travail de maison	Travail de maison	Pas de travail de maison

Nous avons nommé les séances observées par déroulement séquentiel, afin définir l'ensemble des étapes de chaque activité observée (à l'orale et/ou à l'écrit) que l'on retrouve dans le tableau 38. Ce déroulement varie selon les niveaux (quatrième et terminale), les activités et objectifs fixés par chaque enseignant. Nous avons mis en évidence neuf étapes au lieu de dix ou de quatre exposés au chapitre 2 en nous basant sur nos transcriptions. Nous avons ainsi relevé des séances en dix étapes qui sont essentiellement consacrées à l'activité détaillée d'explication de texte et en quatre étapes regroupant de façon thématique les grands axes du cours de langue. Nous constatons donc, que, concernant l'activité de grammaire de la classe de terminale B1, celle-ci n'est

faite qu'en deux étapes excluant la phase d'écriture de la date au tableau et le travail de maison. La phase d'écriture au tableau est faite au même moment que la phase de prise de notes et donc de corrections dans les cahiers. Cette activité est différente de celle des autres classes : l'enseignant corrige ce qu'ils ont fait antérieurement. Sa composition est par conséquent différente.

Pour une analyse du tableau, nous constatons que les cinq autres classes d'activité de grammaire et d'explication de texte ont des éléments communs : elles commencent et se terminent par une phase d'écriture (au tableau et dans les cahiers). Le déroulement s'enchaîne pour ces cinq classes par un « repaso » avant l'exploitation du thème de la séance du jour. Ces deux étapes respectent les instructions préconisées par les documents officiels. La phase de prise de notes dans les cahiers et que l'on retrouve dans ces activités est fortement recommandée par les instructions officielles. Les enseignants doivent prévoir des pauses d'écriture au tableau, différentes des moments d'explication. En effet, cette phase d'écriture représente un moment de fixation de connaissances important pour les élèves. Hormis les éléments communs à ces cinq classes, nous constatons aussi quelques différences. En effet, nous observons qu'en classe de quatrième le travail est surtout basé sur le lexique (4H et 4M4) et qu'en terminale (TA1A et TA1C) il est globalement basé sur le texte.

Concernant les activités de cours d'explication de texte préconisées par l'IPN, celles des classes de terminale sont beaucoup plus approfondi (cinq étapes) et plus détaillé qu'en classe de quatrième (deux étapes). Ce qui justifie un usage plus important de la répétition en terminale, comme stratégie favorisant l'apprentissage de la langue espagnole. Les différents phénomènes observés lors de ces activités de classe ont pour fonction principale de faciliter la compréhension des élèves :

- par des reprises en espagnol pour une imprégnation à la langue cible
- par des reprises en français pour un repérage linguistique à partir de la langue source ou vers la langue cible.

On parle de langue de référence ou de langue maternelle des élèves. En outre, pour un bon enseignement/apprentissage de la langue espagnole, la nécessité du matériel

didactique adapté permet aussi de faciliter la compréhension et surtout la fixation des connaissances, illustrée par les cahiers et le tableau noir¹¹³.

8.2. Le matériel didactique

Le matériel didactique fait ici référence aux différents supports utilisés par les enseignants et les élèves. Son utilisation permet d'aboutir à un bon enseignement/apprentissage de la langue espagnole au cours des activités de grammaire et d'explication de texte. Pour une didactique des langues, différents supports comme le texte, le dessin, le tableau d'art sont des éléments qui permettent d'avoir accès à de multiples informations sur la culture de la langue cible. Mais leur exploitation favorise-t-elle l'interaction en classe ?

Avec l'approche communicative, l'enseignement/apprentissage met en avant la communication et l'interaction ; c'est-à-dire que les activités d'explication de texte et de grammaire doivent être accompagnées d'outils qui permettent de travailler à la fois sur le l'audio-vidéo comme avec les lecteurs de CD, DVD et les ordinateurs pour un travail tant individuel que groupal. Mais au Gabon, lesdits outils aussi complexes soient-ils, sont soit inégalement répartis soit absents dans les établissements. Lors de nos observations, nous avons constaté une absence dudit matériel (cf. chapitre 5). Les activités auxquelles nous avons assisté ont été réalisées à bases d'outils pédagogiques « restreints » : le manuel *Horizontes* de quatrième et de terminale (4M4 et TA1A) et les photocopies de sources différentes (4H et TA1C), accompagnés d'outils didactiques comme les cahiers des élèves et l'incontournable tableau noir.

Nos travaux d'observation de classe, menés dans le cadre du Master 2¹¹⁴, avaient conclu sur une utilisation plurifonctionnelle du tableau noir comme une préoccupation majeure pour le Ministère de l'Éducation National au Gabon. En effet, il faut assurer un suivi sur la gestion, la fréquence et les moments d'utilisation de cet outil pédagogique devenu aujourd'hui un support indispensable dans l'enseignement/apprentissage des langues en classe. Sa présence est marquée par des pauses d'écritures qui engendrent aussi

¹¹³ Nous y reviendrons.

¹¹⁴ NTSAGA, E. (2010). *Les interactions en classe d'espagnol langue étrangère : les productions verbales des enseignants en classe de quatrième dans un Lycée de Libreville, étude de cas.*

un emploi de phénomènes discursifs comme la reformulation, la répétition et l'allongement syllabique. Ce support a ainsi une place importante voir capitale dans le déroulement d'une classe de langue au Gabon. Un statut qui se justifie par le fait que la langue est avant tout un objet d'apprentissage avant d'être un outil de communication. L'acquisition de la langue peut donc se faire tant à l'oral comme à l'écrit : on a une phase d'écriture qui est initiée par l'enseignant à l'aide du tableau puisque les élèves ne font que recopier dans leurs cahiers ce qui est écrit.

Reformuler, répéter ou prolonger des syllabes est une pratique qui se justifie aussi par une société dans laquelle la culture écrite est restée dans son art, son épopée et ses traditions (cf. chapitre 1). L'arrivée du tableau avec les colons a occasionné de nouvelles habitudes qui consistent, cette fois-ci, à écrire non pas en français (langue source) mais en espagnol (langue cible). Au cours de nos observations de classe, nous avons constaté que les enseignants utilisaient le tableau pour y mettre des annotations, après des clarifications, des explicitations de ce qui a été dit. Ces phases d'écriture au tableau et/ou dans les cahiers sont le plus souvent précédées des échanges verbaux comme l'illustre l'exemple numéro 41 suivant :

Exemple 41 : Prise de notes

1)D20 ENS: sí/ (.) Bien\ vamos a continuar esta mañana/ con la comprensión del/- del documento/, hemos dicho que era un texto\ ¿Sí? o ¿No? /

D21 TLC: sí/

D22 ENS: Un texto descriptivo\ ¿Sí? o ¿No? /

D23 TLC: sí/

.....

2)327 ENS: Está jugando\ todo el día con mamá/ (.) ¿Sí? o ¿No? / (.)

Bien\ (.) Vamos a escribir primero lo que hemos dicho/ y luego hablaremos del- del léxico sobre laaa/ familia\ (.) ¿De acuerdo? / (.) Bien\ (.) Hay que escribir la fecha en la margen\ (.)Fecha en laaa/ margen porque continuamos laaa/ lección\ ((l'enseignante écrit au tableau pendant que les élèves prennent des notes dans leurs cahiers, dans le silence et l'enseignante vérifie les cahiers des élèves)) (5mn47s) Bien\ cinco minutos/ (..) Cinco minutos/ (1mn50s) Dos minutos\ (36s) un minuto\ (..) No te xxxxx no se escriben como xxxxx así/ (7s) Como en la (? Primaria/ (..) vamos/ (.) rápido

À l'issue de la phase de lecture du texte, l'enseignante pause les questions de compréhension du texte. S'en suit alors une longue période d'échanges avec les élèves entre le tour de parole 20 et le tour de parole 326. Ces échanges sont clôturés par un récapitulatif à l'écrit indiqué par l'emploi du verbe « dire » dans « D2)327 ENS : Está jugando\ todo el día con mamá/ (.) ¿Sí ? o ¿No? / (.) Bien\ (.) Vamos a escribir primero lo que **hemos dicho**/ y luego hablaremos del- del léxico », au tour de parole 327. Cette phase d'écriture marque ici le rôle du tableau noir et des cahiers des élèves comme outils de fixation de connaissances. Ce qui est noté au tableau et repris par les élèves dans leurs cahiers est considéré comme éléments essentiels à apprendre, à retenir. Nous avons une phase d'écriture en alternance avec le moment des échanges verbaux enseignant/apprenants. D'autre part, cette phase d'écriture peut être aussi accompagnée des échanges verbaux avec un ou des élèves comme l'illustre l'exemple numéro 42 suivant :

Exemple 42 : Séquence 17 (A158-A165) : En singular

A158 ENS: altos\ (.) muy bien/ (..) muy bien/ (.) vemos/- (5s) veis/ <los alumnos =<(F) son altos) => (.)

Y en singular/ ¿Quién quiere hacer la frase? / el-

A159 TLC: =<(F)son altos)>=

A160 ENI : (.) el alumno/ (.) alumno/ **((l'enseignante écrit au tableau ce que dit l'élève))**

A161 ENS: (.) alumno/-

A162 TLC: ((F)es alto) /

A163 ENS: alto\

A164 ENI: (..) plural/

A165 ENS: (.) no/ porque un- un alumno solamente\ ¿Vale? / bien\

L'enseignante note au tableau ce que dit l'élève ENI qui répond à la question posée, tandis que les autres élèves interviennent sans y être invités. En effet, la question « ¿Quién quiere hacer la frase ? / » accompagnée d'une intonation montante invite les élèves à suivre et à intervenir librement mais de façon individuelle. Le tableau est ici le repère de ce qui est dit au cours des échanges. On est dans une phase d'écriture et d'échanges (enseignant/élève (s)) simultanées. Dans ces classes de langue espagnole, le tableau devient un intermédiaire de confiance absolue sans lequel les élèves semblent ne plus avoir de repères pour une bonne prise de notes (recopiage) et sans lequel l'acquisition de la langue pourrait être impossible.

Mais à l'issue de nos analyses, que peut-on dire des échanges entre les enseignants et les apprenants des classes de quatrième et de terminale que nous avons observées ? Quel rôle joue chacun d'eux durant ces activités ? Nous nous y attarderons ci-après.

8.3. Les rôles de l'enseignant et de l'apprenant

Les phénomènes de reformulation, de répétition et d'allongement syllabique que nous avons observés chez les enseignants et les apprenants des classes de quatrième et de terminale nous ont conduit à une analyse sur un travail énonciatif de compréhension et d'intercompréhension des élèves ; c'est-à-dire que l'emploi de ces phénomènes observés a diverses fonctions, à savoir : la **clarification**, le **maintien de l'attention** et **l'évaluation**. Celles-ci permettent aux enseignants d'aider les élèves à suivre, à comprendre et à retenir ce qui est dit en classe. Pour ce faire, l'enseignant doit à la fois gérer le déroulement du cours, assurer une bonne gestion de la classe et une bonne utilisation des outils didactiques y compris faciliter la compréhension des élèves. Quant aux élèves, les fonctions desdits phénomènes leur permettent de se faire comprendre par l'enseignant et par les autres élèves : clarifier les énoncés et gérer au mieux leur construction. Pour se faire, ils doivent être actifs pendant le cours et participer aux différentes tâches proposées.

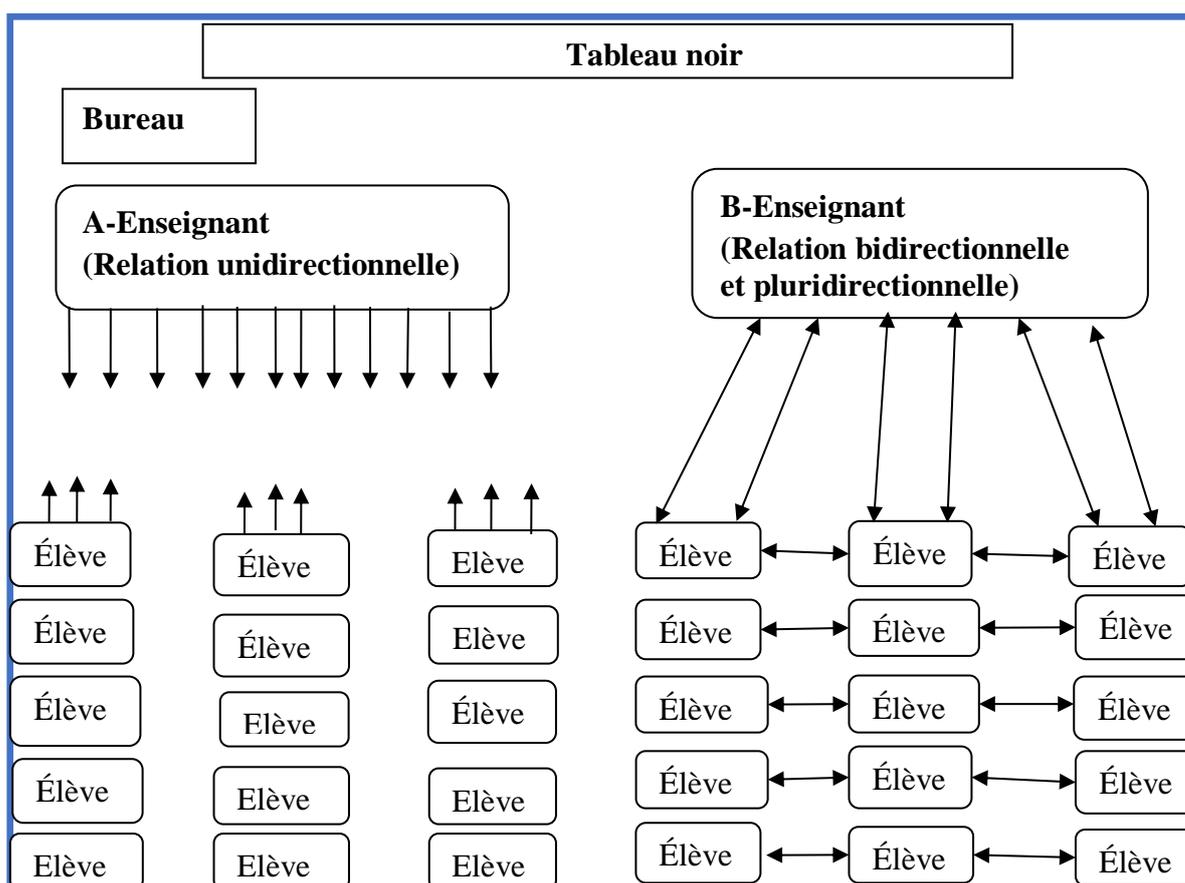
8.3.1. Rôle de l'enseignant

Nos observations nous ont conduit à faire un constat sur des échanges verbaux qui semblent plutôt unidirectionnels : enseignant → apprenant/ apprenant → enseignant (voir Schéma 1 : enseignant A) et non bidirectionnels : enseignant → apprenant : apprenants/ apprenant : apprenants → enseignant (voir schéma 1 : enseignante B).

Nous pouvons observer dans ce schéma 1 deux types de relation pédagogique et donc deux types d'interaction. Dans la première situation (A), on note ce que nous appelons par relation unidirectionnelle. Il y a un enseignant qui pose des questions et les élèves qui répondent. Cette relation n'exclut pas l'interaction bien que celle-ci soit guidée. Les élèves communiquent entre eux mais de façon occasionnelle et le plus souvent de manière fortuite. Dans la deuxième situation (B), on note ce que nous désignons ici par relation bidirectionnelle : l'enseignant pose et répond à des questions, les élèves

échangent avec l'enseignant et entre eux. C'est le cas d'un travail en groupe, en binôme ou individuel. Les élèves ont la possibilité de poser les questions lorsqu'ils n'ont pas compris et les camarades ont le droit de répondre à condition de respecter le silence. Dans ce cas de figure, l'enseignant peut ou ne pas gérer, systématiquement, les interventions des élèves qui souhaitent répondre à la question de leur camarade, ou alors valider/réfuter leurs réponses. Cette deuxième situation de classe peut être appliquée aux salles de classe que nous avons observées dont la répartition par rangés correspond à celle que nous proposons.

Schéma 1: Relation pédagogique enseignant-enseignant-apprenants-enseignant



Notre élaboration de la relation pédagogique enseignant/apprenants, de la gestion du cours selon le type d'activité et la distribution de la salle de classe.

En effet, nous rappelons que, dans les classes de langue que nous avons observées, la distribution de l'espace est de type traditionnel. Cela signifie qu'il y a l'enseignant et son bureau face aux élèves, et derrière lui le tableau noir. Les élèves sont nombreux et s'assoient par rangés (cf. Schéma 1). Un enseignant peut alors s'adresser soit à la classe

de façon collective soit à un élève en particulier avec des énoncés qui peuvent être injonctifs comme dans « E1 ENS : Alguien para apuntar la fecha de ((F) hoy\) y otra persona/ para hacernos un breve repaso/ de la últimaaa// clase\ (.)\ ». L'enseignante s'adresse à l'ensemble de la classe. Elle demande qu'un élève écrive la date au tableau tandis qu'un deuxième fera un rappel de ce qu'ils ont vu la fois précédente. Ces énoncés peuvent aussi être interrogatifs comme dans « D28 ENS : (.) Tenemos seis personajes/ (.) ¿Cómo se llaman los seis personajes del documento ? ¿Cómo se llaman ? (.) (? A./) ». L'enseignante pose une question sur les personnages du texte en s'adressant à l'ensemble de la classe. Puis en l'absence de réaction de la part des élèves, elle interroge individuellement l'élève A.

L'enseignant peut ainsi piloter la communication dans une position dominante (questions, injonctions ...) par la place physique (debout et les élèves assis), par les gestes et les déplacements (constamment mobil). Il régule les tours de parole par des interpellations comme dans « F49 ENS : ¿Cómo se titula/ nuestro texto ? \ (.) O.¹¹⁵/ », l'intonation montante (Allongement syllabique) comme dans « A29 ENS : y estar// (.) Vimos Ser yyy// » et l'énoncé inachevé (complétive). Il incite ainsi la prise de parole ou les prises de paroles (chevauchement) par les élèves comme dans « A66 ENS : la pertenen/=cia\= ».

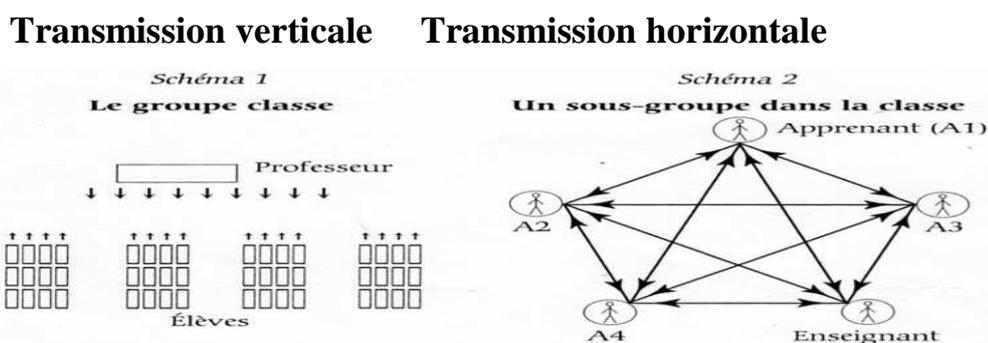
L'ensemble de ces interventions est régulé par la place du tableau. Comme nous l'avons évoqué antérieurement, les élèves que nous avons observés ne pratiquent pas l'écrit dans leur langue maternelle excepté certains qui déclarent avoir le français comme LM. Au Gabon, la maîtrise orale en LM suffit pour les échanges quotidiens. En campagne, l'entraînement à l'écrit est limité au strict minimum parce que les cultures gabonaises ne pratiquent pas l'écriture. Écrire est donc réservé aux relations administratives et à l'exercice de la citoyenneté. Dans la zone urbaine, la maîtrise de l'oral et de l'écrit en français est requise. De même qu'à l'école, l'écrit est le moyen privilégié de l'évaluation des connaissances en français et dans les autres disciplines. Dans l'étude des interactions verbales que nous mettons en exergue, nous pouvons constater que la compréhension orale est celle mise en avant comme objectif d'apprentissage de la langue espagnole. Les différentes fonctions des stratégies mises en place par les enseignants-apprenants déterminent les types d'échanges et les objectifs à

¹¹⁵ La première lettre du nom de l'élève interpellé.

atteindre durant les cours : objectif linguistique (reformulation : travail de construction), communicationnel (répétition et allongement syllabique : maintien de l'attention et gestion des interactions).

Les phénomènes langagiers observés ne figurent pas dans les recommandations officielles mais octroient à l'enseignant plusieurs rôles. Il doit donc faire preuve de stratégie pour le bon déroulement du cours, afin de motiver les élèves et les aider dans la formulation de leurs énoncés, en tenant compte du degré de difficulté des tâches avec lesquelles les élèves doivent pouvoir interagir de façon significative. Concernant la gestion des activités et des échanges, celles-ci se font sans directives. Une absence qui pourrait permettre de passer d'un mode de transmission verticale de savoir beaucoup plus présent dans les activités d'explication de texte, à un partage de savoir horizontal comme l'illustre le schéma 2 de relation pédagogique proposé par Tabensky (2006).

Schéma 2: Relation pédagogique enseignant/apprenants par Tabensky



Extrait de Tabensky (2006)¹¹⁶.

Nous pouvons observer ce passage de la relation pédagogique verticale enseignant/apprenant à la relation pédagogique horizontale, c'est-à-dire à un échange de connaissances entre les différents acteurs de la classe. Ce qui implique le passage incessant de relations dites *asymétriques* ou *complémentaires* fondées sur une différence

¹¹⁶ Tabensky explique, à travers ces schémas, que la relation pédagogique aujourd'hui tend à positionner les deux acteurs (enseignant/apprenant), dans une relation de type égalitaire, décrite par Galisson. L'enseignant en plaçant l'apprenant devant une tâche à accomplir, sollicite ses capacités de déduction et de découverte, et invite sans cesse ce dernier à construire son propre savoir. De celui qui professe il est devenu celui qui anime dans tous les sens du terme. La relation pédagogique est donc passée de la verticalité à sens unique à la -enseignant → élèves- (schéma 1), à l'horizontalité interactive (schéma 2).

de statut ou de rôle fonctionnel des acteurs. Certes, mais comment peut-on parler d'animation, puisqu'il s'agit pour les enseignants d'apporter une certaine animation dans la classe, sans parler de directive dans la mesure où l'un suppose nécessairement la présence de l'autre ? Il y a plusieurs façons d'interagir : celle du « laisser-faire » ; c'est-à-dire que l'enseignant observateur devrait intervenir peu ; celle du *style direct* qui permet à l'enseignant d'exercer un contrôle important sur l'interaction avec recours fréquent à la correction et celle du *style stimulant* qui montre un enseignant cherchant à faire participer l'apprenant à la conversation. Dans cette dernière façon d'agir, l'enseignant cherche à maintenir l'intérêt et l'attention dans le dialogue tout en encourageant l'apprenant à développer et à clarifier ses énonciations. Lors des échanges verbaux que nous avons observés, la longueur des tours de parole des élèves était prolongée par les interventions fréquentes des enseignants. On constate, au niveau des tours de parole entre enseignants et apprenants que l'échange sert à faire avancer la séquence d'enseignement et le cours. Ce dernier vient de la confrontation de paroles provenant des élèves et structuré par les enseignants. Nous avons regroupé les interventions des enseignants qui relèveraient d'un étayage discursif à partir des tâches (consigne, clarification), de la gestion de la classe et du déroulement de la séance. Voir le tableau 39.

Dans ces interventions des enseignants décrites dans le tableau 39, on pourrait peut-être penser que ces derniers devraient se décentrer et juste aider à mener une conduite discursive précise du genre justifier, expliquer, donner des exemples etc. Mais nous sommes dans une situation de question-réponse évidente aussi bien pour les élèves de quatrième que pour ceux de terminale. Pendant les échanges verbaux, les élèves ont, malgré tout, l'occasion de prendre la parole puisqu'il s'agit pour eux de répondre à une série de questions.

Il est rare, en classe de langue, de trouver une structure d'échanges simples où le professeur pose une question et l'élève fournit une réponse correcte immédiatement. Par contre, une question peut rester sans réponse. Dans ce cas, soit l'enseignant donne la réponse, soit il multiplie des stratégies (reformulation, répétition, allongement syllabique) pour l'obtenir. La plupart des échanges se font néanmoins selon le schéma « question-réponse ». Mais avant d'obtenir la réponse correcte, plusieurs interventions de la part du professeur et/ou des élèves sont nécessaires, pour une majorité des énoncés.

Tableau n° 39: Les interventions de l'enseignant

Les interventions de l'enseignante
<p style="text-align: center;"><u>II définit la tâche, son rôle</u></p> <p>A91 ENS: porque está enfermo\ ¿Qué expresa? / (..) el estadooo// típico ¿no? / bien\ entonces\ (..) bien\ (..) entonces\ (..) hoy-/ (..) vamos/ a practicar otra vez ser y estar\ pero/ añadiendo eIII =plural/=</p> <p>A92 QE : =plural/=</p> <p style="text-align: center;">*****</p> <p>D1 ENS : ((l'enseignante écrit la date et le thème au tableau)) Vamos a volver a leer el documento/ (..) Primero voy a- voy a leer en voz alta/ y luego dos tres voluntarios/ van a leer con buen lecturaL (..) ¿De acuerdo ? \ Bien\ escuchamos\</p>
<p style="text-align: center;"><u>II distribue la parole:</u></p> <p>E64 ENS: ¡Oh! (..) Nooo (..) ¿Cómo se puede hablar de esclavitud? / Pues\ (..) Si me habla de esclavitud moderna sí(..) Nooo (..) La que ha levantado la mano\ (..) Sí/</p>
<p style="text-align: center;"><u>II interpelle les élèves les plus discrets</u></p> <p>F223 ENS : (..) M./</p> <p>F224 EL18 : (..) @#Hein j'ai dit quoi ? #@</p> <p>F225 ENS: (..) @M./@</p> <p>F226 EL20 : (..) subjuntivo</p> <p>F227 ENS : M./ #Tu ne suis pas// (..) (? ça c'est (..) c'est) # se nota/ (..) No sigues/ (..) Tienes otro problema/ (..) Pero me lo vais a contar/ (..) Me lo vas a contar</p>
<p style="text-align: center;"><u>II reformule les propos des élèves</u></p> <p>C362 EL5: Y nos podemos heu identificar los verbos que son irregulares en- en(.)en presente imperfecto de indicativo/</p> <p>C363 ENS: (..)Es posible/ (..)debemos identificar/ (..)podemos identificar/ también los verbos que son irregulares/ en perfecto(.)imperfecto/ de indicativo/ > ¿Cuántos verbos son irregulares en pretérito imperfecto de indicativo? <</p>
<p style="text-align: center;"><u>II reformule l'enjeu</u></p> <p>E33 ENS: en la transición políticaaa//-(.)en España\ (..) Y ¿Cuáles fueron las\ fechas fundamentales? \ (.) > ¿Quién se recuerda de esas fechas fundamentales de la transicióón política de España?< (..)Sabéis que si no hay un buen repaso/ (..) hacemos una interrogación/ (..) Un problema\ (..) Una interrogación escrita\ (..) <Cuáles fueron/ las tres fechas fundamentales/ de la transición política> en España? \ Sí/ (..)</p>
<p style="text-align: center;"><u>II recentre sur le but de l'interaction</u></p> <p>A97 ENS: ¿Quién está hablando? \ (..) la los- (..) ¿Quién habla? / es ella ¿no? / dejadla hablar/ la vamos a escuchar/ (..) si hay un error/ (..) luego vais a corregir/ vale// te escuchamos\</p>
<p style="text-align: center;"><u>II pose des jalons, donne des repères, essaie de faire conclure</u></p> <p>A143 ENS: (..) bien\ (..) entonces ¿Qué retenemos? \ (..) cuando pasamos al ((F) plural/) (..) los verbos/ (..) los artículos/ se transforman/ sí/</p> <p>A144 EL6: los nombres/</p> <p>A145 ENS: los nombres/ (..) sí/ (..) sí/ ¿Qué más? /</p>
<p style="text-align: center;"><u>II met en valeur certaines questions</u></p> <p>E35 ENS: (..) mil novecientosos// setenta y ((B) seis/) que fue le primera fecha/ (..) Y >¿qué marcó esta fecha mil novecientos setenta y seis?< (..) ¿Qué marcó esta fecha?/ Esta primera fecha fundamental de la transición/- política\ (..) Era la fecha de ¿qué?/(..) Era la fecha de ¿Qué?/ Mil novecientos setenta y seis\ (..) ¿A qué/ corresponde?/ ¿A qué acontecimiento histórico\ o político\ corresponde en la transición\ (..) Mil novecientos setenta y seis/ (..) Sí/(..) Mil novecientos setenta y seis/-</p>
<p style="text-align: center;"><u>II précise le vocabulaire</u></p> <p>F212 ENI: (..) apagados\</p> <p>F213ENS:(..) apagados/ (..) apagados/ (..) ¿Qué sentido tiene/ (..) apagados? /</p> <p>F214 ENI: (..) #éteint#</p> <p>F215 ENS: (..) apagados/ #éteint/# (..) contrario es/ encendido/ (..) encen- di- (..) encendido\ (..) No permanecen/ apagados/ (..) lo que quiere decir/ que los alumnos guardan/ los teléfonos encendidos/ (..) Encender/ #c'est/# (5s) encender/ (..) #allumer/# (..) Entonces el contrario apagar/ (..) #c'est éteindre/ (..) éteindre/# (..) el envío/ (..) el envío/ ¿El envío/ viene de qué verbo? \</p>

Inspiré de Grandaty (2002)

Cet ensemble de système d'échanges dans lequel les enseignants reformulent, répètent et allongement les syllabes de leurs propres énoncés et ceux des élèves, leur octroie six rôles différents que nous classons dans le tableau 40. Cette classification est faite à base de nos données d'observations et les termes utilisés proviennent des définitions faites par l'IPN (cf. chapitre 2) et par certains auteurs tels que Tardif (1992) (cf. chapitre 3).

Tableau n° 40 : Les rôles de l'enseignant en quatrième et terminale

Rôles de l'enseignant après analyse des phénomènes de reformulation, de répétition et d'allongement syllabique
Enseignant stratégique/facilitateur d'apprentissage : C'est un enseignant qui détient plusieurs rôles. Il se sert des phénomènes langagiers comme la reformulation, la répétition et l'allongement syllabique, comme stratégie, pour faciliter la compréhension et la participation des élèves.
Un guide : Il oriente les élèves dans la progression du cours et la tâche à accomplir.
Un motivateur : Il sollicite régulièrement l'attention et la participation des élèves.
Un décideur : Il décide du type d'activité, des outils didactiques, de la pratique enseignante et du type d'interventions.
Un organisateur/gestionnaire : Il gère les activités de production orale et écrite, les phases d'échanges et d'écriture. Il alterne les phases d'écriture au tableau et dans les cahiers avec les phases d'explications.
Un entraîneur : Il propose des activités, tâches pouvant favoriser l'autonomie des élèves. Il les aide à se servir de leurs acquis.

Ce tableau numéro 40 résume les différents rôles que nous avons observés chez les enseignants des classes d'espagnol langue étrangère, de niveau quatrième et terminale. Nos analyses révèlent que nous avons des enseignants qui ont des rôles complexes de par leurs interventions. En partant d'une analyse des différentes activités et de la gestion des cours dans leur ensemble, nous pouvons observer des rôles comme celui de **facilitateur d'apprentissage**, de **guide**, de **motivateur**, de **décideur**, de **gestionnaire** et de **entraîneur**. Le rôle principal des enseignants que nous avons observés est celui que nous nommons par stratégique-facilitateur d'apprentissage. Il est semblable à celui de référent centrale (Valenzuela, 2010), de **chef d'orchestre**, d'enseignant **stratégique** (Tardif, 1992) définis dans le chapitre 3. Nous les qualifions de :

-**Stratégique-facilitateur** d'apprentissage par leur emploi des phénomènes analysés dont le but principal est de faciliter la compréhension et la participation des élèves.

-**Guide** parce qu'ils mettent l'accent sur les éléments à souligner ou à retenir. Ils emmènent les élèves à poursuivre les énoncés de l'enseignant comme dans : «C206 ENS : (.) es/ (..) ¿Es todo? / (.) ¿Están todos los verbos en la pizarra? \ (.) ¿No falta ningún algo? / (.) ¿Están todos? / (..) Ella nos ha dicho/ (.) vuestra compañera nos ha dicho/ que la primera etapa es la identificación/ de los verbos conjugados\ (.) identificación de los verbos conjugados\ (.) hum a ver/ (.) ¿Pooor qué? / ¿Por qué no hemos puesto-? / ¿Por qué no hemos puesto hermanita? \ (.) ¿Por qué no hemos puesto hermanita? \ (..) ¿Por qué no está hermanita/ en la pizarra? \ »

(fonction de guidage de l'attention, de la reformulation de type **reformulatif** et de la répétition de type **complétif**).

-**Motivateur** parce qu'ils sollicitent l'attention des élèves ; ils les invitent à communiquer, à réagir, à participer, à répondre, à intervenir. Ils mettent l'accent sur les éléments importants (fonction de maintien de l'attention de la reformulation de type reformulatif, fonction de maintien de l'attention de la répétition de type d'insistance et fonction de maintien de l'attention de l'allongement syllabique de type complétif). Ils encouragent les élèves, les interrogent personnellement et les invitent à poursuivre les énoncés de l'enseignant comme dans : « D136 ENS: (.) obrero/ (.) ¿Dónde es obrero su padre? \ (.) ¿Dónde trabaja su padre? / (.) ¿Dónde trabaja/ su padre? / (.)xxxxxx » (fonction d'achèvement de la répétition de type complétif).

-**Décideur** parce qu'ils valident les énoncés des élèves et décident des types d'activités et d'outils didactiques à utiliser comme dans : « A147 ENS : (.) el plural/ (.) bien\ (.) ¿Quién me puede hacer una frase en plural ? \ (..) ¿Quién? / una frase sencilla// (.) a ver/ ¿Quién hace- quién se atreve? \ una frase en plural\ (..) venga/ (..) venga chico/ (.) dame una frase (..) una frase simple/ (.) sencilla/ (..) bueno\ (.) mientras reflexionas (..) sí/ no (.) sigues reflexionando\ (.) Sí (.) dame tu frase/» (fonction d'évaluation de la reformulation de type correctif).

-**Organisateur/Gestionnaire** parce qu'ils régulent la phase d'écriture au tableau et dans leurs cahiers (fonction de fixation des connaissances par la répétition de type d'insistance). Ils gèrent la classe, le cours et le temps dans le déroulement de chaque activité comme dans : « A392 ENS : entonces ¿Por qué estais hablando? / (22s) bien\ (.) ahora a copiar #Hein/# Pero en silencio\ (36s) Vais a pegar/ #Vous allez coller/ la# fotocopia # non ? /# (7s) (4m21s) » (fonction d'organisation du discours de la reformulation de type reformulatif, fonction d'organisation du discours de la répétition de type d'insistance et fonction d'organisation du discours de l'allongement syllabique de type de maintien).

-**Entraîneur** parce qu'ils évaluent, valident et confirment la forme et le contenu des énoncés de l'élève (fonction d'évaluation de la reformulation de type reformulatif, fonction d'évaluation de la répétition de type répétitif et fonction d'évaluation de l'allongement syllabique de type de maintien). Il arrive aussi qu'ils rectifient les énoncés des élèves ainsi que ses propres énoncés comme dans «C307 ENS : Debemos buscar\ los

sujetos de los verbos\ (.).Muy bien\ P./ (.). Debemos buscar las personas/ en las cuales/ están conjugados/ los verbos/ (.).¿De acuerdo? \ » (fonction de correction de la reformulation de type correctif).

Décliner les rôles des enseignants observés revient aussi à décliner ceux des apprenants. Passons maintenant au rôle de l'apprenant.

8.3.2. Rôle de l'apprenant

Dans l'univers des échanges verbaux que nous avons observé, l'apprenant apprend à s'inscrire dans l'interaction de la même manière qu'il apprend à s'inscrire dans le discours de l'enseignant : soit pour finir la phrase interrompue soit pour répondre à la question posée. Dans cet apprentissage interactionnel, il apprend à reconnaître la position de l'enseignant qui peut être dominante même si le bon fonctionnement de l'interaction suppose un accord implicite sur les positions respectives de chaque interlocuteur. Se mettent en place des échanges durant lesquels les apprenants sont invités à reformuler, répéter et prolonger les syllabes de leurs propres énoncés. L'apprenant comme acteur de l'interaction a deux rôles principaux : **participatif** et **coopératif**. Ces rôles que nous avons observés sont identiques à ceux préconisés par les recommandations officielles (cf. chapitre 2) et que l'on retrouve aussi chez certains auteurs tels que Tardif (, Berthoud et al. (2006) (Cf. chapitre 3).

Il est donc **participatif** parce que :

- il formule ses propres énoncés avec l'aide de l'enseignant (fonction de construction de l'énoncé de la reformulation de type reformulatif) ;
- il confirme ce que dit l'enseignant ou ses camarades ;
- il répète à la demande de l'enseignant et s'assure que les autres comprennent ce qu'il dit ;
- il prend le temps de réfléchir et de rechercher le mot juste ;
- il accompagne la phase d'écriture au tableau ou dans les cahiers (fonction de compréhension et intercompréhension, fonction de pause dans le discours et de fixation des connaissances de la répétition de type répétitif) ;

- il gère le temps de réflexion et la difficulté qu'il rencontre dans la formulation de ses énoncés (fonction de gestion dans l'organisation immédiate du discours par l'allongement syllabique de type de maintien).

Il est **coopératif** parce que :

- il fait part de ce qu'il a compris (fonction de clarification de la répétition de type explicatif) ;

- il achève ses énoncés avec l'aide de l'enseignant ou les énoncés de l'enseignant et ceux de ses camarades (fonction de collaboration et d'implication par la répétition de type complétif).

Ce sont deux rôles principaux (participatif et coopératif) que l'on retrouve chez les élèves que nous avons observés. Ils permettent aux élèves d'avoir un statut central à prendre en compte. L'élève doit donc prendre conscience de sa place dans l'interaction, car sans sa participation aux activités, sans ses réactions l'interaction n'est pas la même.

Conclusion du chapitre 8

Nous venons de faire le point sur les activités des classes ainsi que sur les différents rôles des enseignants et des apprenants que nous avons observés. Nous avons vu que l'organisation des classes de langue au Gabon respecte les instructions officielles. Cependant, l'application desdites instructions varie selon le niveau des élèves (quatrième ou terminale), selon les activités (explication de texte ou grammaire), selon la disposition des salles (vertical, par rangés, les élèves face à l'enseignant et au tableau) et selon le nombre des effectifs (les effectifs pléthoriques ne facilitent pas la gestion des interactions). Dans cet univers qui est celui de la classe, les enseignants et les apprenants ont chacun des rôles distinctifs : l'enseignant **stratégique** et **facilitateur de l'apprentissage** met tout en œuvre afin que les élèves puissent comprendre, participer et partager les connaissances avec les autres élèves. Pour sa part, l'élève doit prendre conscience de l'importance de son rôle afin de faciliter le déroulement du cours et la gestion des interactions. L'analyse des rôles que nous venons de mentionner, nous conduit aussi à apporter quelques réflexions didactiques sur l'enseignement de la langue espagnole et le milieu multilingue qui est celui du Gabon.

Chapitre 9 : Réflexions didactiques

Dans notre travail sur les interactions en classe d'espagnol langue étrangère, nous aimerions apporter des réflexions dans le domaine de la didactique des langues. Pour ce faire, nous avons procédé à une circonscription du contexte et des théories qui nous ont permis d'entamer et de développer nos analyses des données et conduit à un travail sur les phénomènes de la reformulation aussi bien chez les enseignants que chez les apprenants des classes de quatrième et de terminale. Nos résultats présentés au chapitre 7 révèlent que les fonctions des phénomènes de reformulation, de répétition et d'allongement syllabique laissent apparaître par leur usage les différents rôles de chaque enseignant et apprenant lors des échanges verbaux en langue espagnole. C'est toujours à travers leur usage que nous avons découvert le rôle très complexe des productions de ces enseignants. Des rôles sur l'organisation et la gestion de la classe, la gestion du cours, la gestion des échanges et la gestion du programme (choix et conception) qui font de lui un enseignant **stratégique-facilitateur** et **polyvalent**.

Le but de ce chapitre est de mettre en exergue différents aspects didactiques qui découlent de notre travail en nous appuyant sur nos analyses. Nous ferons référence aux recommandations officielles dans un premier temps, puis nous réfléchirons sur le rôle et la place des langues locales du Gabon dans les établissements et par rapport à l'enseignement/apprentissage de la langue espagnole. Ensuite, nous attirerons l'attention sur la richesse des échanges et la complexité de la gestion des classes de langue en rapport avec les effectifs. Une vision qui nous conduira à une prise en compte des multiples facettes de la fonction d'enseignant et à la situation des élèves face à leur apprentissage.

9.1. L'espagnol dans un contexte sociolinguistique multiple

Dans l'ensemble de nos observations, nous avons retenu, de la part des enseignants et des apprenants des classes de quatrième et de terminale, que la langue française est utilisée comme langue de référence dans les classes de langues étrangères aussi bien en classe de quatrième qu'en classe de terminale. Cependant, les enseignants expliquent les cours exclusivement en espagnol, en anglais ou en allemand. Les langues ethniques qui pourtant représentent 78.62% de la LM des élèves observés n'ont pas le « droit d'être citées » en classe. Or, on le sait, du point de vue didactique leur emploi pourrait permettre de résoudre des problèmes de communication lors des échanges en classe. En revanche enseigner en langue ethnique ou s'en servir comme langue de référence en classe de langue étrangère n'est pas aisé. En effet, jusqu'à présent les langues ethniques ne disposent pas suffisamment de supports (manuels par exemple) permettant une transmission des savoirs bien que les langues ethniques tendent à une intégration dans le système éducatif comme matière. Dans ce cas, elles pourraient favoriser la découverte culturelle et linguistique des groupes ethniques, auprès des jeunes gabonais. Mais, leur présence n'est pas fortement représentée afin d'être intégrées comme matière optionnelle ou obligatoire dans le système scolaire du Gabon. Il en est de même pour l'enseignement/apprentissage d'autres matières. À ce stade d'intégration dans les établissements, les langues ethniques ne peuvent donc pas servir de langue de référence pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères comme l'espagnol. Hormis leur statut au niveau scolaire, il est à noter que les langues ethniques ne bénéficient encore que du statut de langues nationales. En effet, aucune des langues ethniques ne bénéficie du statut de langue officielle. Ce statut est attribué à la langue française qui bénéficie aussi du statut de langue d'intercompréhension. À ce titre, elle est la langue la plus utilisée dans les milieux publics urbains mais aussi dans les milieux administratifs et éducatifs. Une situation qui exclut les langues ethniques et ne favorise pas leur développement (cf. Idiata, 2009). Il faut dire que le statut de la langue française comme étant la seule langue officielle a permis de résoudre les problèmes de conflits ethniques dans le choix d'une langue représentant le pays avec un statut officiel. Elle a aussi permis de stabiliser et de structurer le pays après l'indépendance. Le français est donc présent dans les classes de langue espagnole observées au regard du discours enseignant et apprenant que nous avons analysé. Tel est le cas du cours de 4M4 durant lequel l'enseignante de langue espagnole

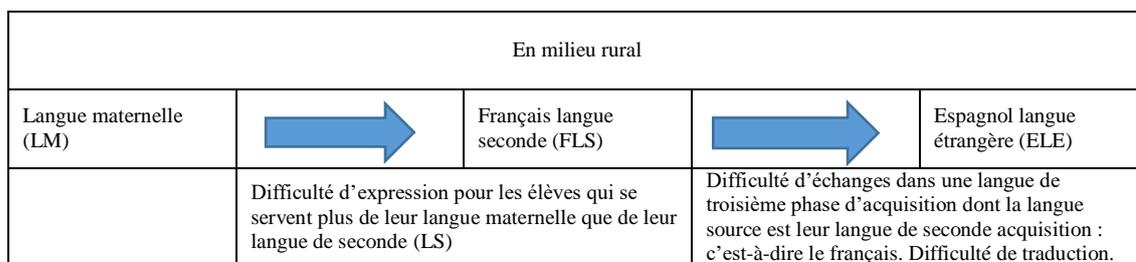
avait régulièrement recours au français pour traduire en français ce qu'elle disait et pour des anecdotes. Un usage que l'on retrouve en classe de 4M15 mais pas en 4H où l'on a un emploi du français qui est presque absent.

Quant aux classes de terminale observées, on note un emploi très fréquent du français en classe de terminale TA1C dans un but de traduction et d'anecdote comme dans la classe de terminale TB1 durant le cours d'exercice de grammaire. Quant à la classe de terminale TA1A, l'emploi du français est quasi inexistant. En d'autres termes, l'usage du français dans les classes de langue varie selon les difficultés de compréhension des élèves, selon le jugement de l'enseignant qui a recours au français. Dans les milieux ruraux, le choix de l'emploi du français comme langue de référence serait une aide importante à la compréhension des élèves. En effet, ces derniers n'ont pas coutume d'une pratique régulière de la langue française dans la vie quotidienne. Ils vivent dans un milieu qui ne nécessite pas un emploi exclusif du français. De ce fait, leur maîtrise et connaissance de la langue française ne sont pas entièrement comparables à celles des élèves du milieu urbain. Ces derniers ont régulièrement recours à la langue française pour communiquer dans le milieu scolaire et extrascolaire. On serait alors tenté de dire que l'emploi du français n'est pas de rigueur dans les classes de langues étrangères en zones urbaines, et qu'il serait utile voir recommandable en zone rurale. Cependant, peut-on dire que la différence de statut et de rôle, entre les langues ethniques et la langue française, justifierait l'usage de cette dernière dans les classes de langue espagnole ? Comme nous venons de le voir, cette approche de la langue de référence dans les classes de langue espagnole s'adapte au contexte dans lequel elle est enseignée. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 5, les élèves gabonais des classes de langue espagnole observées ont majoritairement pour langue maternelle les langues locales (78.2%) contre 21.37% qui ont le français comme langue maternelle. Par conséquent, on ne parlera pas de recours au français langue maternelle en classe de langue étrangère mais de recours au français langue de référence (elle peut être langue maternelle, langue seconde) pour les élèves gabonais.

Résumons la vision d'ensemble que nous avons de la classe de langue espagnole au Gabon. Les classes de langue espagnole que nous avons observées sont très diversifiées du point de vue linguistique, car chaque élève a des origines différentes (lieu de naissance, pays d'origines pour les étrangers, langues ethniques). Cependant, cette

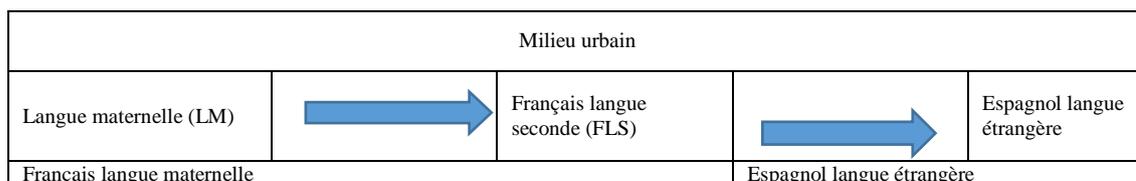
diversité linguistique semble très restreinte à un emploi limité dans les établissements et dans les classes au profit d'une seule langue : le français. Le français comme langue de référence permet de faciliter la compréhension de la langue espagnole dans la mesure où l'ensemble des élèves l'a comme seule langue commune. Cette situation ne serait pas la même, pour des élèves vivant dans les zones rurales comme l'illustre les schémas 3 et 4 suivants :

Schéma 3 : Contact des langues en zones rurale



En zone rural, les élèves créent leur première interlangue entre leur LM et leur FLS puis une deuxième interlangue entre leur FLS et leur ELE.

Schéma 4 : Contact des langues en zone urbaine



En milieu urbain, on prend en considération ceux qui s'expriment en Français Langue Seconde (FLS) pour une bonne intercompréhension et en Français Langue Maternelle (FLM) pour en arriver à une majorité qui s'exprimerait de façon générale en français (FLS, FLM) et qui aurait moins de difficultés d'expression, des échanges et de traduction : $F \rightarrow E$; $E \rightarrow F$. Dans ce cas de figure le français devient majoritaire et son rôle en tant que langue d'intercompréhension devient prioritaire et il n'est pas pris pour compte la difficulté linguistique de ceux qui ont pour LM les langues locales. Les langues étrangères sont donc conseillées avec le français comme langue de référence, langue source pour tous sans exception.

Nous avons ainsi observé des classes hétérogènes par leur diversité linguistique mais dont la seule langue de référence demeure le français. Dans ce cas, on ne parlera pas du français comme langue maternelle de référence (dans la mesure où elle ne l'est pas pour la majorité des élèves observés) mais simplement comme langue de référence, langue source, car elle peut être la langue première ou la langue seconde pour les élèves que nous avons observés.

Au Gabon, les langues ethniques sont très riches du point de vue culturel. Cette richesse culturelle est un atout considérable pour les élèves des classes de langue espagnole que nous avons observées. Mais ces langues ne bénéficient pas de statut de langue nationale, langue officielle, langue véhiculaire, encore moins celui de langue d'enseignement/apprentissage. D'où leur absence dans les classes de langues étrangères comme langue de référence.

En somme, nous avons observé des classes très riches sur le plan linguistique et par le nombre des effectifs. Un nombre qui traduirait une richesse des échanges et une complexité dans la gestion du travail et de la classe par les enseignants.

9.2. Les recommandations officielles à l'égard des résultats de l'observation

Notre observation porte sur six enseignants dans six classes différentes dont trois de niveau quatrième et trois de niveau terminale. Une observation basée essentiellement sur la classe de langue espagnole, en nous intéressant au déroulement du cours, à la gestion de la classe et aux types d'interactions entre enseignants et apprenants. L'objectif a été de constater l'application des recommandations officielles par les enseignants de langue espagnole. Nous réfléchissons sur cette application en observant premièrement les activités des classes de quatrième puis celles des classes de terminale avant de procéder à la synthèse comparative des deux niveaux respectifs.

Nous notons que les enseignants suivent avec soin les indications des recommandations officielles. Les cours observés au niveau quatrième étaient composés d'activités d'explication de texte (pour la classe de 4M15) et de grammaire (pour les classes de 4H et de 4M4). Lesdits cours tendaient à respecter les objectifs fixés par l'IPN.

Ces objectifs qui sont, comme nous l'avons vu au chapitre 3, d'ordre linguistique et culturel ont été observés dans les trois classes de quatrième, suivantes :

-Concernant les cours dont les objectifs sont de l'ordre linguistique, nous notons l'activité sur l'emploi de SER et ESTAR en classe de 4H et sur les nombres cardinaux en classe de 4M4.

-Quant au cours dont les objectifs sont de l'ordre culturel, nous notons l'activité d'explication de texte dont le thème principal est la composition d'une famille africaine¹¹⁷ en classe de 4M15.

Nous observons que le déroulement de chaque cours respectait les différentes étapes proposées par les institutions. Bien que l'on constate une certaine liberté prise par les enseignants dans la gestion du déroulement du cours d'espagnol, à savoir : tous les enseignants ne font pas systématiquement écrire la date au tableau par les élèves au début de chaque séance, et tous ne donnent pas systématiquement de travail à faire à la maison. En outre, nous notons que les recommandations officielles donnent des instructions basées principalement sur les activités d'explication de texte, par exemple chez une enseignante de la classe de 4M15. Cela signifie que pour les activités de grammaire, c'est à l'enseignant que revient le rôle de penseur et d'organisateur de son cours. Cependant, il ne dispose pas d'une liberté totale, car il doit respecter certaines étapes comme l'écriture de la date au tableau en début de cours, faire le « repaso » pour une évaluation des connaissances acquises des élèves, annoncer le nouveau thème d'exploitation et mettre en place une phase d'application de ce que les élèves ont appris.

Nous soulignons qu'il y a un manque de matériel didactique mis à disposition des enseignants. Ces derniers se servent tous d'un manuel unique tel que *Horizontes* dont chacun doit se le procurer. Mais nous notons aussi la détermination des enseignants qui mettent tout en œuvre, comme des photocopies des pages du livre, pour que chaque élève puisse suivre le cours. Ces enseignants se servent aussi de leurs ressources personnelles, comme pour les cours de grammaire, afin de préparer et organiser les activités en classe de langue espagnole.

¹¹⁷ Le but de ce travail a été de faire une comparaison entre la famille européenne et la famille africaine dans leur quotidien.

L'utilisation du tableau noir, comme outil incontournable, est respectée dans les classes de quatrième avec les pauses d'écriture. Les indices posés par les enseignants, tels que : « A385 ENS: ahora podéiiiis/ =copiar\>= » ; « B505 ENS: (.) On prend l'exercice/ » ; « D327 ENS: (.) Vamos a escribir », indiquent que ces pauses servent à écrire, au tableau et/ou dans les cahiers, ce qui est important, à savoir : les points clés de l'étude (explication de texte), les points essentiels à relire et à retenir (grammaire, orthographe), le travail à faire en classe (consigne d'exercice pratique) et à la maison (travail de recherche, préparation d'une évaluation, exercice pratique) ; c'est-à-dire que les élèves ne notent que ce qui est écrit au tableau dans le respect des phases d'explications et des phases de prise de notes. En comparaison avec les classes de quatrième d'espagnol en France, on remarque que l'utilisation du tableau est aussi faite dans le respect des phases d'écriture strictement différenciées des phases d'explication. C'est le cas du collège Saint Joseph de la Mure (France), dans lequel nous avons dispensé des cours d'espagnol langue étrangère LV2. Dans cet établissement, le règlement préconise fortement cette séparation, précisant que les élèves, surtout ceux des collèges, n'ont pas encore acquis cette capacité à différencier entre ce qui est à noter dans les cahiers et ce qui ne l'est pas. Il est donc fortement recommandé de préciser aux élèves les moments d'écoute et de recopiage. Ledit règlement stipule aussi qu'il est important de préciser, lorsqu'on écrit au tableau, ce qui relève des explications et ce qui est à noter dans les cahiers.

Ces recommandations sont aussi préconisées dans les classes de langue espagnole au Gabon. Prenons le cas de la classe de 4M4 dans laquelle on observe que l'enseignante fait cette différence entre les moments d'explications et les moments d'écriture. En se servant du phénomène de la répétition, comme dans « B250 ENS : On suit d'abord\ (.) avant de recopier/ (.) C'est clair ? /# » et dans « B489 ENS : #Suivez ce qu'on dit/ (.) On me sui/t (.) On suit/ (.) On sui/t (.) On suit/# Cuando llegamos/ aquí decimos\ ciento (.) doscientos/ ». L'enseignante fait comprendre aux élèves qu'ils passent à un moment d'écoute. En effet, elle leur explique comment lire les nombres cardinaux en espagnol lorsqu'on passe de cent à deux cents. Par le même procédé, comme dans « B383 ENS : (..) # On prend en même temps que moi/ xxxxx (38s) On commence à recopier/# », l'enseignante fait aussi comprendre aux élèves qu'ils passent maintenant à une phase d'écriture simultanée (« en même temps que moi ») entre celle du tableau, réalisée par l'enseignante et celle des cahiers, réalisée par les élèves. Ces indices que nous retrouvons dans les énoncés de cette enseignante sont aussi utilisés par d'autres enseignants comme

chez l'enseignante de la classe de 4M15. Lorsque cette dernière dit aux élèves « D327 ENS : Bien\ (.) Vamos a escribir primero lo que hemos dicho/ y luego hablaremos del- del léxico sobre laaa/ familia\ ». Elle explicite ce qu'ils vont faire par la suite. En effet, après une phase d'explications, d'échanges et de synthèse à l'oral vient le moment de fixation de connaissances, c'est-à-dire de prise de notes de ce qui est à retenir pour la suite de leur apprentissage.

Comme matériel didactique, le tableau demeure encore le centre de tous les enseignements/apprentissages bien que la tendance soit à l'idée de laisser plus de place à l'oral qu'à l'écrit. Pour les élèves des classes de quatrième en début d'apprentissage de la langue espagnole, l'écrit est un moyen nécessaire pour fixer leurs connaissances dans un contexte sociolinguistique qui ne laisse pas beaucoup de place à la pratique de l'écriture¹¹⁸ et dans un contexte didactique dans lequel le matériel technique (vidéo, DVD, ordinateur etc.) paraît absent. Une absence qui ne facilite pas la pratique de l'oral dans les classes de langue.

Les cours que nous avons observés en classes de terminale étaient quant à eux composés d'explication de texte pour la classe de TA1A¹¹⁹ et la classe de TA1C¹²⁰ et d'exercice pratique de grammaire pour la classe de TB1¹²¹. Une composition qui respecte presque les objectifs fixés en classe de terminale qui sont d'ordre beaucoup plus communicationnel (cf. les recommandations officielles, chapitre 2) avec une mise en pratique d'éléments linguistiques vus depuis la classe de quatrième ; c'est-à-dire qu'en classe de quatrième, le travail est axé sur les objectifs linguistiques et culturels. Cela signifie que les élèves devraient avoir suffisamment de connaissances dans ces deux domaines pour aborder des textes de manière plus approfondie (détaillée) et dans un but beaucoup plus communicationnel. En outre, cela ne signifie pas que le travail effectué en classe de terminale n'a rien de linguistique ni de culturel, car à ce stade d'apprentissage les trois vont de pair. L'objectif communicationnel étant déjà intégré au programme depuis la classe de seconde.

¹¹⁸ Nous rappelons ici que le Gabon est un pays de culture orale. Une pratique qui se fait encore ressentir malgré les efforts de mise place des traces écrites de son histoire et de la pratique de ses langues.

¹¹⁹ TA1A : Classe de terminale (T) de la série A1 (littéraire) située dans le bâtiment A.

¹²⁰ TA1C : *idem*

¹²¹ TB1 : Classe de terminale (T) de la série B (économique) dans l'ordre numérique 1 pour déterminer le nombre de classe de terminale de la série économique dans l'établissement.

Dans les classes de terminale que nous avons observées, l'aspect communicationnel a été développé au moyen des activités d'explication de texte tels que dans les classes de TA1A et de TA1C.

Dans la première, l'enseignante a mis en place une activité dont le thème est basé sur l'utilisation du téléphone portable en classe. L'exploitation du document commence par une phase d'échanges qui laisse place aux interventions des élèves. Ces derniers étant invités à s'exprimer sur l'utilité de ce moyen de communication dans les établissements et dans les salles de classe, comme dans « F5 ENS : (.) =del teléfono/ móvil\= el texto que vamos a estudiar/ tiene relación con el teléfono/ móvil\ (.) en el medio escolar// (..) C./ ¿Por qué usas tú/ el teléfono en clase ? \». C'est l'occasion pour les élèves de communiquer, d'interagir et surtout de donner leur avis sur l'utilité du téléphone dans les établissements. Un point de vue qui peut être pour ou contre celui des autres élèves, comme dans « F30 ENS : **(l'enseignante écrit les réponses des élèves au tableau)** (8s) J./ usa el teléfono/ (.) en el aula/ para mirar la hora\ para ver la hora\ (.)B./ para llamar /en caso de enfermedad// (.) ¿Y los demás ? // ». Quant à leur avis sur l'opinion de l'auteur, cette étape sera faite au cours de l'exploitation du document.

Dans la deuxième, cet aspect communicationnel est aussi développé au cours d'une activité d'explication de texte dont le thème principal est axé sur la découverte du nouveau monde du point de vue d'un auteur congolais. Contrairement à la classe de TA1A, l'exploitation du document est faite au moyen des échanges qui surviendront après la lecture du texte et donc au cours de l'exploitation du document, comme dans « E75 ENS : (.) Muy bien (.)Me vais a decir ¿Por qué ? /(.)Afirmáis que es un buen texto\ (..) a partir de esta lectura/ podéis tener dos minutos para hacer una explicación de texto\ (18s)». Cependant, il est demandé aux élèves de procéder à une explication de texte à partir de la lecture (« à partir de esta lectura ») qui vient d'être faite par l'enseignante. Cette préparation est d'abord écrite puis orale. Cela signifie que l'activité de texte réalisée en classe de TA1A laisse aussi une place aux interventions des élèves et fait aussi appel à leurs connaissances antérieures.

En dépit de ces différences de procédé de travail à l'oral, nous notons que les classes de TA1A et de TA1C suivent presque les indications des instructions officielles (cf. tableau numéro 2) concernant les activités d'explication de texte. À l'exception de la classe de terminale TB1 pour laquelle le déroulement de l'activité de grammaire ne peut

suivre les mêmes étapes. Cet enseignant doit alors faire appel à son imagination pour la conception et l'organisation du cours, la gestion de la classe, des interactions et du temps. Il doit aussi pouvoir respecter les phases d'explication et d'écriture au tableau y compris dans les cahiers des élèves. Il doit donc se servir d'un matériel adéquat à l'instar du manuel unique *Horizontes*, préconisé pour tous.

En classe de terminale, nous pouvons remarquer que, malgré ces différences dans le déroulement des activités, l'utilisation du tableau noir est aussi bien respectée qu'en classe de quatrième avec les pauses de prise de notes sur ce qui est à retenir, à relire ou à faire. Comme pour les élèves de quatrième, le tableau noir est le centre de toutes les activités de classe d'espagnol avec une différence dans les phases d'écriture, car il arrive que les notes soient dictées (comme en classe de TA1A et TA1C) lorsqu'ils doivent donner un exemple de description, pour une explication de texte. Cette pratique n'est possible qu'en classe de terminale voir à partir de la classe de première, car elle prépare les élèves au passage à l'université où l'usage du tableau n'est pas souvent fréquent et détaillé ni même expliqué. En terminale, nous avons donc observé des enseignants qui s'efforcent de mettre en avant la pratique de l'oral en dépit de l'absence notable du matériel didactique technique.

L'observation des classes de langue espagnole de quatrième et de terminale au Gabon montre que lesdites classes bénéficient d'un enseignement/apprentissage suivi et géré par les enseignants. Ces derniers mettent en place des activités d'explication de texte et de grammaire, selon les recommandations officielles et le matériel dont ils disposent. Ledit matériel leur permet de favoriser une pratique écrite et orale par les phases écrites et les phases d'échanges verbaux entre enseignant et apprenants, voir entre apprenants. Des échanges qui mettent aussi en avant l'usage du français comme langue de référence/langue source pour des élèves dont cette dernière peut être soit leur langue maternelle (21.37% des élèves observés) soit leur langue seconde (78.63% des élèves observés) aussi bien au niveau quatrième qu'au niveau terminale.

9.3. Effectifs nombreux mais échanges riches

De nos jours, le nombre d'élèves dans une classe de langue fait encore l'objet de débats dans le milieu enseignant. Pour notre part, avoir moins d'élèves dans une classe de langue étrangère (espagnol en l'occurrence) laisse la chance à ces derniers de pouvoir participer et laisse à l'enseignant la possibilité de gérer la progression de chacun d'eux. Cependant, peut-on parler d'un nombre limité pour une classe de langue avec un nombre d'effectifs aussi important ? Faut-il penser à un nombre plus important d'enseignants ? Cette mesure réduirait-elle le nombre d'élèves dans les classes d'espagnol dont le choix semble majoritaire contre l'italien, l'allemand et autres qui semblent totalement absente dans la majorité des établissements ?

Au Gabon, il est urgent de parler de réduction d'effectifs compte tenu du problème d'effectifs qualifiés de pléthoriques. On serait tenté de dire qu'avoir des effectifs nombreux est à la fois un avantage, car il peut enrichir les échanges et favoriser la communication, et un inconvénient, car il peut engendrer des difficultés de gestion de la classe. Prenons l'exemple de la classe de 4H, avec 75 élèves inscrits, dans laquelle l'enseignante emploie régulièrement l'intonation montante pour se faire entendre et avoir la maîtrise de la classe. Les interventions comme « ¿Quién habla ? » ou « si habláis es que habéis terminado » ou alors « si habláis todos no vamos a entender nada », permettent de dissuader les élèves, de gérer la classe et les tours de paroles dans les interactions. L'importance de ce nombre diffère des autres classes comme en 4M15 et en 4M4 où les enseignants se servent de cette même intonation montante afin de pouvoir gérer ce qu'ils écrivent au tableau (pause écriture) et ce que les élèves notent dans leurs cahiers (vérification des notes des élèves en 4M4).

En résumé, nous notons que le nombre d'effectifs des élèves observé semble être une richesse interactionnelle qui entraîne un emploi plus important et plus fréquent des phénomènes énonciatifs comme la répétition et la fonction complétive de l'allongement syllabique. Il y a un effort de mise en place de la communication et des échanges malgré le rôle dominant de l'enseignant dans la gestion des interactions. En effet, le nombre de phénomènes observés est le produit d'échanges multiples et riches entre les enseignants

et les élèves. Ce nombre révèle aussi et surtout le degré de participation des élèves, car au vu de nos résultats d'observation, tous les élèves n'ont pas eu l'occasion de participer ni d'être interrogés.

9.4. Le caractère polyvalent du rôle d'enseignant

L'observation des six classes de langue espagnole permet d'aborder ici le rôle de l'enseignant qui malgré la centralisation de l'enseignement des langues sur l'apprenant, reste, comme nous l'avons vu, la pièce maîtresse de tout enseignement.

Nous pouvons dire qu'en classe de quatrième et de terminale, les enseignants observés ont un rôle que nous qualifions de **polyvalent**, à savoir : **penseur, organisateur, motivateur, guide, médiateur** et **gestionnaire**. Ce sont des **penseurs** lorsqu'ils doivent concevoir et préparer un cours comme celui de grammaire dont le déroulement n'est pas défini dans les recommandations officielles. La préparation et la gestion du cours dépendent ainsi de la qualité des ressources personnelles dont ils disposent. Ce sont également des **organiseurs** lorsqu'ils doivent préparer le déroulement d'un cours en fonction du type d'activité (explication de texte, grammaire), à savoir : le contenu du cours, les phases d'écriture et d'explication, les évaluations et le travail de maison, bien qu'ils disposent de peu de matériel pour la mise en place du cours (absence de matériel didactique audio et vidéo, par exemple). Ce sont des **motivateurs**, car ils doivent régulièrement les solliciter et les inciter à participer, par des interpellations, en les interrogeant. Ce sont des **guides**, car ils aident les élèves à suivre la progression du cours, dans leurs interventions (par des étayages) et à gérer la prise de notes dans leurs cahiers. Ce sont aussi des **médiateurs**, car ils transmettent aux élèves leurs connaissances (formation de CAPES), leurs expériences personnelles et professionnelles (voyages, séjour linguistique). Ils ont par-dessus tout, le rôle de **gestionnaire**. Les enseignants observés combinent à la fois la gestion de la classe et la gestion du cours. Concernant la gestion de la classe, ils s'assurent que les élèves suivent et comprennent leurs explications. En effet, durant cette phase, les enseignants sont, en général, face à ses élèves et se sert essentiellement des phénomènes de reformulation afin de faciliter leur compréhension. Ils s'assurent que les élèves participent aux activités et aux échanges avec l'aide des enseignants et des autres élèves (l'enseignant est face aux élèves et l'usage de l'allongement syllabique permet d'attirer leur attention). Ils s'assurent aussi que les élèves

prennent des notes sans bavarder et sans commettre des erreurs pendant qu'ils ont le dos tourné. À ce moment précis, les enseignants répètent ce qu'ils disent afin de faciliter la lecture de ce qu'ils écrivent au tableau et de s'assurer que les élèves suivent et qu'ils ne se laissent pas distraire par le bavardage.

Dans la gestion du cours, les enseignants suivent les recommandations officielles en commençant par l'écriture de la date afin de faire participer les élèves. En effet, c'est en général un élève qui écrit la date au tableau. Puis ils procèdent à la vérification des connaissances par le « **repaso** » ; c'est-à-dire qu'ils font un rappel de ce qui a été vu la fois précédente, avec les enseignants qui posent des questions et des élèves qui répondent. Ils s'assurent de bien annoncer aux élèves le déroulement du cours et les différentes parties de celui-ci. Ils s'assurent de bien gérer les prises de notes, les tours de paroles et la durée des interventions par rapport au temps prévu pour l'ensemble du cours. Ils s'assurent, enfin, de bien respecter les phases d'explications qui sont séparées des pauses d'écriture (prise de notes au tableau et dans les cahiers), c'est-à-dire la phase de fixation des connaissances destinée à ce qui est à retenir.

Nous résumons sur ce rôle polyvalent de l'enseignant fortement enrichi, si l'on se réfère aux multiples tâches qu'il doit réaliser dans une classe. L'enseignant de langue espagnole a des savoirs et des compétences (par sa formation, car ils disposent tous d'un diplôme, d'une expérience professionnelle et ils ont tous un certain nombre d'années en tant qu'enseignant, excepté l'enseignante de 4H qui débutait dans l'enseignement) qui font de lui un **penseur, concepteur, motivateur, gestionnaire** et un enseignant **stratégique** (par son emploi de phénomènes langagiers comme stratégie d'enseignement). Au détriment de moyen didactique et malgré la difficulté des salles de classe, les enseignants arrivent à mettre en place une classe, un cours de langue espagnole dont l'objectif est d'amener l'élève à découvrir un nouveau monde, à s'exprimer et à communiquer de façon autonome.

9.5. L'élève face à son apprentissage

Dans une découverte culturelle et linguistique, les élèves observés apprennent ici à s'exprimer dans une langue et dans une culture différente de la leur. Ces élèves apprennent à communiquer en langue espagnole. Un apprentissage composé de l'écrit

(tableau, cahiers) et de l'oral (interaction). La phase d'écriture est un moment primordial où l'élève s'applique et s'en sert comme référence pour mémoriser tout ce qui est important, car tout ce qui est noté par l'enseignant au tableau est considéré comme tel. C'est la raison pour laquelle l'utilisation du tableau noir est une préoccupation majeure que l'on retrouve dans les instructions officielles.

Durant les cours observés, les élèves étaient régulièrement sollicités afin d'être plus actifs et participatifs dans les échanges. Ce que nous notons dans leur emploi de la reformulation de type reformulatif et correctif et dans l'emploi des répétitions de type répétitif. Les élèves sont aussi coopératifs dans la gestion de la classe. Ce que nous notons dans leur emploi de l'allongement syllabique de type complétif. Par l'emploi des phénomènes énonciatifs à l'oral et à l'écrit (dans les cahiers), les élèves apprennent à mémoriser ce qu'ils ont vu en classe. Être actif/coopératif montre que les élèves que nous avons observés sont en mesure de gérer leur participation et que leur attention et motivation sont maîtrisées lors de la réalisation d'une tâche. Ce qui entraîne une action réciproque dans les interactions en classe.

L'apprenant joue un rôle très important dans les interactions en classe. Son absence de participation fait de lui un élève passif et rend l'interaction inexistante. La participation d'un élève ne doit pas simplement être vue par la répétition à la demande de l'enseignant mais aussi par la reformulation, par la prise de risque quant à la saisie de chaque opportunité qui lui est offerte et par une prise de conscience de la situation d'apprentissage et de son attitude en classe.

Conclusion du chapitre 9

En guise de conclusion de ce chapitre, nous remarquons que l'enseignement de la langue espagnole est régi par des recommandations officielles. Ces recommandations mettent en avant un usage privilégié de la langue française comme langue source, langue de référence dans les classes de langue étrangère. En effet, la langue française est à la fois la langue seconde et la langue maternelle pour certains élèves. Une position qui (en plus de son statut de langue officielle) détrône les langues locales et les exclut des enseignements des langues étrangères comme langue de référence et comme langue des autres enseignements. Une situation qui pourrait justifier la difficulté de compréhension

que peuvent rencontrer des élèves. Mais cet aspect n'entrave en rien le déroulement des classes qui ont été organisées par les enseignants selon les types d'activités et selon la capacité de gestion d'un certain nombre d'élèves en classe. Les effectifs, comme nous l'avons vu, peuvent déterminer la richesse des échanges. Mais, ils peuvent aussi être un obstacle à la gestion de la classe, du cours et des interactions. La capacité de gestion de ces enseignants révèle leur rôle que nous avons qualifié de **polyvalent**. Le rôle de l'un entraînant celui de l'autre dans une interaction, nous avons observé des élèves à la fois **participatifs** et **coopératifs** bien qu'ils soient régulièrement sollicités par les enseignants.

Ces réflexions didactiques nous emmènent à nous interroger sur le rôle et l'impact des langues locales dans l'apprentissage des langues étrangères. Elles nous emmènent aussi à prendre en considération les effectifs des salles de classe de langue qui sont une difficulté majeure pour les enseignants, en dépit de leurs efforts dans la gestion de la classe et du déroulement du cours. Mais ces réflexions nous emmènent aussi à prendre en compte la place du matériel didactique qui est une arme, un atout dans la communication en langue étrangère. En effet, apprendre à écouter, à interpréter et à s'exprimer dans la langue cible faciliterait l'apprentissage de ladite langue. Mais nous observons que l'utilisation dudit matériel doit aussi être accompagné de pratique de la langue, par des expériences comme des séjours ou voyages touristiques dans des pays hispanophones qui pourraient être incluses dans le cursus scolaire des élèves surtout pour les élèves de terminale.

CONCLUSION GENERALE

Notre travail sur les interactions fait appel à des domaines de la sociolinguistique, de l'interactionnisme, de la didactique et de la pédagogie que l'on retrouve dans les trois parties de notre thèse. Dans le premier chapitre, la sociolinguistique nous a permis de mettre en évidence la question de la place des langues ethniques dans la société et dans le système éducatif gabonais. Cette situation invitait à prendre en considération la notion de contact de la langue espagnole intra et extrascolaire. Les langues ethniques, comme langues maternelles pour la majorité des Gabonais, se voient menacées de disparition sur tous les fronts, laissant ainsi la place à la langue française. Cette dernière joue désormais le rôle de langue maternelle (21.37%), langue véhiculaire, langue officielle, langue de tous les apprentissages et langue de référence dans les classes de langue en général, et dans la classe de langue espagnole en particulier.

Dans un cadre didactique (chapitre 2), nous avons fait un exposé du fonctionnement de l'enseignement de la langue espagnole au Gabon. Nous avons découvert un système dans lequel, la langue de référence des élèves est une langue différente de leur langue maternelle. Un système constitué de règles, de recommandations qui régissent le fonctionnement de la classe de langue espagnole. Ledit système préconise un fonctionnement basé sur une activité principale : l'explication de texte, accompagnée du rôle du tableau noir. Les méthodes et moyens didactiques sont alors conçus à base de cette activité. Cependant, la classe de langue espagnole se doit d'être dotée d'outils didactiques, de pratique enseignante et de conditions garantissant la mise en place d'une variété d'activités en classe. Un ensemble de moyens jugé obsolète.

L'étude sur les productions verbales (chapitre 3) est une revue de la littérature sur les interactions et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Elle nous a conduite à la définition des phénomènes langagiers employés par enseignants et apprenants comme

étant des stratégies énonciatives. La classification que nous avons faite des différents types desdits phénomènes ainsi que de leurs fonctions laisse transparaître le caractère interactif des échanges verbaux entre enseignants et apprenants. Un caractère interactif renforcé par le type d'activité, d'outils didactiques et de conditions des échanges. D'où la nécessité de tenir compte du contexte, de la situation didactique, du déroulement de la classe de langue et des rôles des enseignants et apprenants. Cette analyse notionnelle fort incontournable, pour notre étude, a permis d'avoir un regard sur le discours enseignant dans son aspect constitutif et régulateur (Kramsch, 1991) et le discours apprenant. Un regard qui nous a permis de mettre en évidence le rôle assigné à l'enseignant et à l'apprenant dans une classe de langue espagnole pour une meilleure interaction.

Les enquêtes sur le terrain (chapitre 4) nous ont induit une formulation de trois questions principales de recherche. Après une description de notre démarche méthodologique et du dépouillement de nos données, nous avons présenté dans les chapitres 5 et 6 les analyses quantitatives et qualitatives de nos observations directes¹²².

Le profil des enseignants, de quatrième et de terminale, retraçait un parcours de formation commun (CAPES), un bagage culturel et linguistique diversifié (langues ethniques, langues maternelles différentes) mais un dénominateur commun : le français et l'espagnol. Nous avons présenté une situation sociolinguistique qui avait des similitudes avec celle des élèves. Nous avons aussi mis un accent sur la carence d'outils didactiques, une utilisation fort recommandée et régulière du tableau (outil incontournable dans le déroulement de la classe) et des activités essentiellement dédiées à l'exploitation de texte et à la grammaire.

Les classes d'espagnol, comme toutes autres classes, connaissaient un aménagement organisé (tables disposées par rangées, face au tableau et à l'enseignant) mais surchargé. La disposition des tables était par rangées ce qui ne facilitait pas le travail de l'enseignant en interaction. Nous avons constaté (chapitre 6) un nombre très élevé des effectifs ce qui rendait la tâche pédagogique difficile. Nous avons aussi constaté que le cours de langue espagnole suivait un déroulement qui variait selon les activités bien qu'elles soient institutionnellement prédéfinies. Nous avons observé que la pratique enseignante était quasi la même (quatrième et terminale) quel que soit le type d'activité

¹²² À l'exception des données de transcriptions des cours observés que nous avons traité dans le chapitre dédié à l'analyse des productions verbales.

proposé (explication de texte, grammaire). En effet, les enseignants employaient des stratégies d'enseignement telles que les explications du professeur, les interventions des élèves, les interactions enseignant/apprenants et un travail individuel qui laissait la place à l'écriture (moment privilégié de fixation de connaissances).

Nous avons dégagé les différents types de phénomènes langagiers (troisième partie) observés chez les enseignants et les apprenants, suivant la classification que nous avons établie au chapitre 3. Nous avons procédé à une analyse mettant en relation l'interaction et le rôle de l'enseignant et de l'apprenant, et un apport de réflexion didactique sur l'espagnol, le contexte social, les recommandations officielles, l'aménagement des classes et le rôle enseignant/apprenant.

De nos analyses au chapitre 7, il en ressortait trois types de phénomènes langagiers : reformulation, répétition et allongement syllabique. Chacun de ces phénomènes se déclinait en sous types :

-pour la reformulation : la reformulative, la récapitulative, la corrective et l'explicative,

-pour la répétition : la répétitive, l'insistance et la complétive,

-pour l'allongement syllabique : le maintien et la complétive.

La reformulation et les fonctions qui la composent visaient, d'une part, à une construction de l'énoncé dans le processus d'élucidation de la part des enseignants. D'autre part, elle visait aussi à la co-construction pour un meilleur agencement des mots par les élèves. Pour une analyse comparative, nous avons fait le constat suivant : l'emploi de la reformulation s'est avéré plus important en classe de quatrième qu'en classe de terminale chez les enseignants mais de façon équilibrée chez les apprenants de quatrième et de terminale ; c'est-à-dire que les enseignants se servaient beaucoup plus en quatrième qu'en terminale, des fonctions d'organisation, de guidage de l'attention dans un brut interactif de la gestion, de la compréhension, de l'évaluation, de la clarification et de l'attention des élèves. En revanche, nous avons observé que les élèves se servaient des fonctions de la construction de leurs énoncés, dans un but interactif de la rectification et de la clarification. Nous avons constaté que les enseignants, non seulement reformulent plus en quatrième qu'en terminale, mais aussi ils le font plus que les élèves.

La répétition et ses fonctions visaient à revenir sur les connaissances acquises des élèves, à les inciter à participer et à les aider à corriger leurs expressions (phonétique/phonologique). La répétition était un moyen pour l'enseignant de travailler sur la langue espagnole et d'avoir un pouvoir de contrôle et de gestion de la classe. Nous avons, dans une analyse comparative, fait le constat suivant : l'emploi de la répétition était plus important en classe de terminale qu'en classe de quatrième, chez les enseignants. En revanche, il était plus important en quatrième qu'en terminale chez les élèves ; c'est-à-dire que, d'une part, les enseignants employaient plus en terminale qu'en quatrième, les fonctions de contrôle de la frustration, de l'évaluation etc., dans un but interactif de l'encouragement, de la validation, de la gestion, de la compréhension et de la régulation de l'acte graphique. D'autre part, les élèves employaient plus en quatrième qu'en terminale, les fonctions d'intercompréhension, de pause dans le discours etc., dans un but interactif de réflexion, de compréhension et d'accompagnement de l'acte graphique et énonciatif.

Quant à l'allongement syllabique et ses fonctions, ceux-ci permettaient aux enseignants de gérer les activités, de contrôler les connaissances acquises des élèves, de revenir sur les points importants et de maintenir le contact avec eux sans perdre le fil de leurs énoncés. L'emploi de ce phénomène s'est avéré plus important en classe de quatrième qu'en classe de terminale chez les enseignants. Par contre, il a été autant employé chez les élèves de quatrième que de terminale.

Nous avons confirmé (chapitre 8) une pratique enseignante basée sur les recommandations officielles. En effet, cette pratique suivait les instructions des nouvelles approches préconisées depuis 1990/1991, pour la classe de langue espagnole remplaçant plus ou moins la méthode dite de l'Institut Pédagogique Nationale. Ces nouvelles approches qui recommandaient de fournir aux élèves des amorces de phrases et de les aider à la construction du sens, trouvaient leur place dans l'emploi des différents phénomènes observés. Cependant, nous avons remarqué que le déroulement de la classe conservait les différentes étapes que proposait l'ancienne méthode dite de l'Institut Pédagogique Nationale.

Les nouvelles approches, révélaient ici le caractère polyvalent de l'enseignant qui doit gérer à la fois la classe (avec un effectif pléthorique), le cours (dont le déroulement varie d'une activité à l'autre), les interactions (faciliter la compréhension et la construction

des énoncés des élèves), le tableau et les cahiers (faciliter la fixation et la mémorisation des connaissances). N'oublions pas l'apprenant, qui nous a semblé actif (selon qu'il soit solliciter) et participatif (il tentait de répondre aux questions).

L'ensemble des réflexions didactiques déclinées au chapitre 9 faisait une comparaison sur la place de la langue française : langue de référence en classe d'espagnol, entre un milieu rural et un milieu urbain¹²³. Nous avons conclu sur le rôle de l'enseignant d'espagnol par son caractère polyvalent ; c'est-à-dire que les enseignants que nous avons observés réussissaient à mettre en place un cours, à concevoir une séquence d'explication de texte dans le but d'emmener les élèves à s'exprimer, à communiquer et à s'autoréguler. Un rôle qui prend forme au détriment des moyens didactiques et des difficultés des salles de classes. Face à lui, les élèves, dont la participation est primordiale, jouaient un rôle coopératif aussi bien en quatrième qu'en terminale.

Première question

Notre première question de recherche centrée sur la classe de langue était formulée de la manière suivante : « la gestion de la classe de la part de l'enseignant consiste-t-elle à mener à bien des actions verbales et non verbales dans le but de gérer le déroulement du cours, l'utilisation du matériel didactique et la participation des élèves ? Nos observations ont mis en avant cette problématique de la gestion et nous avons constaté que les enseignants observés arrivaient, au moyen des stratégies utilisées, à remplir cette fonction multiple. En effet, lors de nos observations, nous avons constaté que les cours de langue suivaient un ordre prédéfini par les recommandations officielles. De plus, les différentes étapes qui composaient le cours permettaient à l'élève de suivre la progression de la séance et d'en faire un rituel. La gestion du cours et donc de la classe était en étroite relation avec celle du tableau. C'est ainsi que la bonne gestion dudit cours se reflétait dans une bonne gestion du tableau sur lequel l'enseignant notait les différentes étapes du cours et les moments de fixation de connaissances. Le tableau était apparu comme un élément accompagnant les explications des enseignants, par l'emploi des déictiques (aquí, vemos aquí, este), et le récapitulatif des éléments à retenir et à mémoriser par les élèves. Les enseignants pouvaient à la fois interroger les élèves, interpellier ceux qui ne suivent pas,

¹²³ Nous ne nous sommes pas attardés sur ce point qui a été intelligiblement explicité dans les travaux de Mbadinga Mbadinga (2014).

expliquer le déroulement du cours et gérer les prises de notes au tableau et dans les cahiers.

L'exploitation des thèmes des différentes activités, se faisait par des moments d'échanges et de communication, c'est-à-dire que les enseignants arrivaient à favoriser les interactions et à gérer les tours de paroles, afin de faciliter la compréhension des élèves et les emmener à travailler sur la construction du sens dans leurs énoncés. Ce qui nous emmène à notre deuxième question.

Deuxième question de recherche

Notre deuxième question portait sur l'interaction et était formulée de la manière suivante : « l'interaction en classe portera-t-elle sur un travail spécifique en compréhension et en production de l'espagnol ? ». Cette question fait appel ici à la bifocalisation de Bange (1992) à laquelle nous corroborons. En effet, l'analyse des productions verbales des enseignants et apprenants que nous avons observés dégageait un emploi fréquent des phénomènes de reformulation, de répétition et d'allongement syllabique. Les différents types de ces phénomènes remplissaient des fonctions relevant de la construction des énoncés avec les reformulations de type reformulatif, correctif ; des répétitions de type répétitif et complétif et des allongements syllabiques de type complétif. Leurs fonctions relevaient aussi d'un travail de compréhension, car l'enseignant reformulait, répétait et allongeait ses syllabes dans le but de faciliter la compréhension des élèves. Il reformulait et répétait les énoncés des élèves afin de les aider à mieux se faire comprendre.

Troisième question de recherche

Notre troisième question centrée sur l'élève disait : « l'élève sera-t-il appelé à intervenir, à participer, à parler et à écrire lors des demandes de l'enseignant (solliciter, interroger, motiver) ? ». En effet, nous avons constaté que les enseignants devaient régulièrement solliciter les élèves afin, non seulement de répondre aux questions, mais aussi de mettre en place une communication, une interaction. L'interaction s'est révélée comme un ensemble d'actions qui permettent à chacun de réaliser un but prédéfini. Dans ce jeu d'actions, les enseignants emmenaient les élèves à travailler leur langue espagnole

et à comprendre le message qui leur était transmis. Les élèves quant à eux participaient afin de favoriser la pratique de ladite langue. Dans les classes d'espagnol que nous avons observées, cette interdépendance incluait autant le rôle de l'enseignant que celui de l'apprenant. Même si c'était à l'enseignant que revenait le rôle principal : solliciter les élèves, les motiver, les inciter à participer et les aider dans la construction de leurs énoncés. Quant aux élèves, nous avons constaté que leur absence de participation rendait les interactions moins dynamiques et le cours de langue se transformait en un monologue.

Apports de la recherche

Notre recherche relève, en plus de ces éléments que nous venons de mentionner, quelques points essentiels tels que le point de rencontre méthode et interaction.

Au Gabon, les instructions officielles préconisent, comme nous l'avons vu, un travail sur la construction du sens dans les énoncés des élèves, avec des amorces de phrases proposées par les enseignants. De même, qu'elles préconisent fortement une activité qui, à première vue, ne suscite pas une démarche apprenants vers enseignants ni apprenants vers apprenants mais quasi exclusivement enseignant vers apprenants. Cependant, les élèves que nous avons observés ne pouvaient pas prendre conscience d'une construction du sens, car ils n'avaient pas l'occasion de le faire de façon autonome. D'autre part, la multiplication des amorces s'est avéré être un obstacle dans une démarche apprenants → enseignant → apprenants qui doit favoriser une interaction bidirectionnelle. Nos travaux mettent en évidence l'adaptation des méthodes aux activités et aux outils didactiques tels que les manuels qui ne sont pas entièrement mis à la disposition des élèves et des enseignants.

Dans sa conception, la classe de langue espagnole devrait se faire uniquement en langue cible. Or, nous avons constaté que le français était la langue régulièrement utilisée comme langue de référence, chez certains enseignants, durant les cours d'espagnol. Réguler son emploi selon les contextes sociolinguistiques, au lieu de l'interdire, semble être tout à fait concevable. En effet, pour les classes de quatrième, il est tout à fait possible d'avoir un recours au français, car, si nous tenons compte du parcours acquisitionnel des élèves, celui-ci présente des coupures et des connexions perpétuelles entre LM et Langue Seconde (LS) et entre LS et LV1 puis LV2. Les élèves ont donc besoin d'un recours permanent à la langue de référence (comme l'ont démontré nos observations), aussi

différente puisse-t-elle être de leur LM. Dans les zones urbaines, l'emploi de la langue de référence peut être complètement exclu au niveau de la classe de terminale, pour des élèves qui se préparent à un niveau supérieur. En revanche, dans les zones rurales où la pratique de la langue française est beaucoup plus scolaire, le recours au français peut semble-t-il être fortement recommandé. Les recommandations officielles devraient en tenir compte dans leur programme.

Nous portons l'attention sur la gestion des productions verbales des enseignants et des apprenants, et l'importance d'apporter un équilibre dans les stratégies utilisées par ces derniers. Nous avons mis en évidence, l'emploi de ces stratégies qui diffèrent d'un enseignant à un autre, d'une activité à une autre et cela quel que soit le niveau des élèves.

Nous soulevons le problème d'unicité de gestion d'activités qui diffèrent selon la conception de chaque enseignant.

En dehors de l'activité d'explication de texte qui semble avoir un processus commun dans son déroulement, la seule activité qui demande une gestion explicitée dans le processus d'enseignement est celle de l'explication de texte.

Nous présentons, ici, les différents points ressortant de notre travail de recherche qui offre des perspectives de recherche sur :

- les réflexions sur un apprentissage d'une langue dans un contexte multilingue ;
- la place de la langue espagnole face aux autres langues ;
- la langue espagnole en particulier et les langues étrangères en général ;
- le regard porté sur le contenu des productions verbales et l'emploi de phénomènes langagiers comme moyen de gestion de la classe ;
- l'importance des stratégies enseignants/apprenants dans une interaction ;
- la gestion de la classe et les effectifs nombreux ;
- la place des outils didactiques des une interaction ;
- le rôle de l'enseignant et des apprenants dans une interaction en classe de langue étrangère.

Perspectives de la recherche

Nous avons souligné, dans notre recherche, la question de la gestion de la classe et des interactions. Le passage à l'approche communicative a fait de l'apprenant un élément central de l'interaction, nécessitant un effacement du rôle de l'enseignant. Le but étant de favoriser une autonomie de l'apprenant visant à favoriser des interactions enseignant/apprenants. Cependant, les conditions rudimentaires auxquelles les enseignants gabonais sont confrontés et l'absence d'ouverture à d'autres types d'activités ne favorisent guère les interactions bidirectionnelles que nous avons évoquées supra. Autrement dit, l'absence d'outils didactiques, de méthodes adaptées aux types d'activités, obstruent l'initiative que peut entreprendre chaque enseignant, dans le but de varier ses activités et les types d'interactions. Il revient alors, pour une mise en valeur de ces interactions, de prendre des mesures sur les outils didactiques et l'aménagement des salles de classe (effectifs), bien qu'étant consciente que ces deux points font déjà l'objet de débats et de projets par les institutions gabonaises comme il est mentionné dans le rapport d'évaluation de 2015. Favoriser des activités interactives apprenants/apprenants a pour but de désengorger le rôle de l'enseignant qui doit tout assumer du début à la fin du cours.

Ainsi, pour faire suite à ce travail de recherche, nous orienterons nos travaux sur le reste de notre corpus qui n'a pas pu être exploité, en deux axes.

Le premier se centre sur :

- le geste dans le verbal et le non verbal,
- la gestion de la classe et les phénomènes langagiers : Quel rapport ?
- la recherche triangulaire : entretiens des enseignants, observation de classe et questionnaires des élèves,
- les activités de la classe.

Le deuxième quant à lui se centre sur des thèmes tels que :

- effectuer une recherche longitudinale sur tous les niveaux allant de la quatrième à la terminale, en zone rurale et en zone urbaine ;
- une observation limitée, voir l'évolution des élèves pour chaque activité ;

-les phases d'écriture : les cahiers des élèves, voir comment les élèves rendent le travail fait avec le tableau ;

-l'évaluation : résultats de l'enseignement ;

-comparer les classes en France et au Gabon afin de voir ce qui peut être amélioré ou changé.

Formation des futurs enseignants

Pour une formation des enseignants, nous proposons une intégration d'avantage des activités de groupe visant à favoriser des interactions apprenants/apprenants (le but étant de le rendre quelque peu autonome) et une présence moins importante de l'enseignant. Ces types d'activités devraient d'avantage être préconisées à tous les niveaux mais adaptées selon les compétences des élèves. L'objectif est d'emmener l'élève à prendre pleinement conscience de son rôle et de s'assumer sans craindre l'erreur. Les enseignants devraient davantage expliquer aux élèves que l'erreur n'est pas une fin en soi et qu'ils sont jugés sur leur capacité à franchir cette étape.

Nous proposons donc pour la formation des futures enseignants un travail sur :

-la gestion de la classe : groupe entier, demi-groupe pour les classes à effectifs surchargés,

-le discours enseignants : différentes tâches et différents types de phénomènes langagiers ; ne pas construire à la place de l'élève, gestion du contenu de la classe, gestion du tableau et les autres outils didactiques.

Recommandations

Nous ne comptons pas refaire une liste exhaustive de ce qui a déjà été établi par ceux qui ont travaillé avant nous, mais y corroborer.

Il va de soi que le principal serait un réaménagement des salles classe. Dans le cas contraire, il pourrait y avoir une réorganisation des plannings afin de donner plus d'heures de cours en groupe entier et en demi-groupe. La gestion des demi-groupes pourraient être

combinée avec les activités au Centre de Documentation et de l'Information (CDI) ou dans les salles de permanence.

Nous soutenons la proposition de Mabadinga Mbadinga (2014) sur l'élargissement professionnelle. En effet, avoir plus d'enseignants pourrait désengorger les classes. Mais il faudrait aussi améliorer les conditions sociales et professionnelles des enseignants, sachant que la plupart décide d'abandonner leurs postes au profit d'une activité politique ou administrative, en vue de meilleures conditions de vie.

Concernant la pratique extrascolaire de la langue espagnole, nous rajoutons à ce qui a déjà été dit, qu'il faudrait multiplier les actions coopératives mais aussi, et surtout, équiper les salles de classes afin de donner aux élèves, un aperçu de la pratique de la langue espagnole.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1- Ouvrages, thèses, mémoires, dictionnaires, actes de colloque, articles utilisés.

A) Ouvrages et dictionnaires

AMBOUROUE-AVARO, J., & MWENDOGO, G., PERSON, Y., Éd. (1981). *Un peuple gabonais à l'aube de la colonisation : le Bas-Ogowé au XIXe siècle*. Paris, France : Éd. Karthala.

BANGE, P. (1992b). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Didier.

BERTHOUD, A.-C., & PY, B. (1993). *Des Linguistes et des enseignants*. Berne; Berlin; New York: P. Lang.

BYRAM, M., & TOST PLANET, M. (2000). *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CALVET, L.-J. (1981). *Les langues véhiculaires*. Paris : Presses universitaires de France.

CASTELLOTTI, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international.

CHOMSKY, N. (1957). *Structures syntaxiques*. Paris : Ed. Du Seuil.

COLLECTIF. (2002). *Horizontes : espagnol terminal*. Manuel scolaire. France : EDICEF/NEI.

- COLLECTIF. (2003). *Horizontes* : espagnol quatrième. Manuel scolaire. France : EDICEF/NEI.
- COLLECTIF. (2003). *Horizontes* : terminale, guide pédagogique. Manuel scolaire. France : EDICEF/NEI.
- CONFEMEN. (1986). *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs : bilan et inventaire*. Paris : H. Champion.
- CUQ, J.-P. (1991a). *Le français langue seconde*. Paris : Hachette FLE.
- CUQ, J.-P. (1991b). *Le français langue seconde*. Paris : Hachette FLE.
- DABENE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*. Vanves : Hachette F.L.E.
- DUBAR, C. (2002). *La socialisation*. Paris : A. Colin.
- DURKHEIM, E. (2013). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- FONDANECHÉ, D. (2006). *Rédiger un mémoire professionnel, de master ou une thèse*. Paris : Vuibert.
- GIRARD, D. (1972). *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Armand Colin/Longman.
- IDIATA, D., F. (2003). *Pourquoi le Gabon doit investir sur ses langues vernaculaires ?* South Africa: Centre for Advanced Studies of Africa Society (ASAS).
- IDIATA, D., F. (2006). *L'Afrique dans le système LMD - licence-master-doctorat : la réforme de toutes les révolutions : le cas du Gabon*. Paris : L'Harmattan.
- IDIATA, D., F. (2008). *Éléments de description des langues du Gabon*. Libreville : Éditions du CENAREST.
- IDIATA, D., F. (2009). *Ces belles idées reçues sur les langues du Gabon*. Paris : Les points sur les i.

- LE BOT, M.-C., & et al. (2008). *La reformulation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- MANESSY, G., & WALD, P. (1984). *Le français en Afrique noire : tel qu'on le parle, tel qu'on le dit*. Paris: L'Harmattan.
- MOREL, M.-A., & DANON-BOILEAU, L. (1998). *Grammaire de l'intonation : l'exemple du français*. Paris : Ophrys.
- MORVAN, D., & et al. (1994). *Dictionnaire le Robert pour tous*. Paris : Club France Loisirs.
- N'DA, P. (2007). *Méthodologie et guide pratique du mémoire de recherche et de la thèse*. Paris : L'Harmattan.
- RAPONDA-WALKER, A. (1960). *Notes d'histoire du Gabon*. Montpellier : Impr. Charité.
- ROULET, E. (1987b). *Nouvelles approches des connecteurs argumentatifs, temporels et reformulatifs*. Genève : Université de Genève : faculté des lettres.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002). *Le français de scolarisation*. Paris : Presses universitaires de France.
- VIGNER, G. (2003). « Nommer les langues », *Ela*. Études de linguistique appliquée 2/2003 (n°130), pp.153-166. Disponible à l'adresse www.cairn.info/revue-ela-2003-2-page.153.htm

B) Thèses et mémoires

ABESOLE NDONG, B. (1982). *Adapter et améliorer l'enseignement de l'anglais au Gabon par une nouvelle politique de formation*. Thèse de doctorat : Études africaines, HOLES, H. (dir.). Université de Nancy.

ASSA-MBOULOU, L. (2003). *Influence catholique et pouvoir colonial au Gabon (1848-1958)*. Thèse de doctorat : Histoire, MARTIN, J. (dir.). Université Charles-de-Gaulle Lille3.

BOUCHE, K. (2003). *Langue et identité culturelle des jeunes librevillois de 15 à 30 ans : une enquête de terrain*. Mémoire de DEA, LAFAGE, S. (dir.). Paris : Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III.

EYEANG, E. (1992). *Aperçu sur l'enseignement/apprentissage de l'espagnol au Gabon : les instructions officielles et leurs applications pédagogiques*. Mémoire de DEA : Linguistique. Université Stendhal Grenoble 3.

EYEANG, E. (1997). *L'enseignement-apprentissage de l'espagnol au Gabon : éléments de recherche pour une adaptation socio-linguistique*. Thèse de doctorat : Linguistique, DABENE, L., (dir.) : Université Stendhal Grenoble3.

MBADINGA MBADINGA, A.-M. (2014, décembre 13). *Représentations et stratégies d'enseignement-apprentissage de l'espagnol en milieu exolingue : le cas des hispanisants débutants du Gabon*. Thèse de doctorat : Didactiques de langues, PUJOL BERCHE, M. (dir.). Université Paris Ouest Nanterre la Défense.

NTSAGA, E. (2009). *Enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera en Gabon, país plurilingüe*. Mémoire de Master 1 : didactique des langues, PUJOL BERCHE, M. (dir.). Université Charles-de-Gaulle Lille 3.

NTSAGA, E. (2010). *Interactions en classe d'espagnol langue étrangère : les productions verbales des enseignants en classe de quatrième dans un Lycée*

de Libreville, étude de cas. Mémoire de Master 2 : didactique des langues, PUJOL BERCHE, M. (dir.). Université Paris Ouest Nanterre la Défense.

OMPOUSSA, V. (2008). *Les particularités lexicales dans le français scolaire au Gabon*. Thèse de doctorat : Sociolinguistique, GROSSMAN, F. (dir.). Université Stendhal Grenoble 3.

VILLALBA MARTINEZ, F. (2011). *El discurso expositivo del profesor en contexto escolar en L1 y L2*. Tesis doctoral: Didáctica de la lengua y la literatura, GARCIA PAREJO, I. (dir.). Universidad Complutense de Madrid.

C) Actes de colloques, articles, chapitre et documents officielles

AMBOUROUE-AVARO, J. (1983). « Les migrations historiques ». In MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (1983). *Géographies et cartographie du Gabon : Atlas illustrée*. Paris : Edicef

ARBORIO, A-M. (1999). « Le compte rendu d'observation directe ». In ARBORIO, A-M. (1999). *L'enquête et ses méthodes : l'observation de classe*. Paris : Nathan.

BRUNER, J. (2983). « Comment les enfants apprennent à parler ». Consulté à l'adresse <http://extranet.editis.com/it-yonixweb/images/322/art/doc/7/77ab33f888313334383135313833313136363332.pdf>

CALVET, L.-J., & MOUSSIROU-MOUYAMA, A. (2000). « Le plurilinguisme urbain ». In *Actes de colloque de Libreville*. Libreville. Consulté à l'adresse <http://www.abebooks.fr/9782864606185/PLURILINGUISME-URBAIN-CALVET-L-J-MOUSSIROU-MOUYAMA-2864606186/plp>

CONSEIL DE L'EUROPE ET COMMISSION EUROPENNE. (2016). « Metodology in language learning T-kit ». Consulté à l'adresse <http://pjp->

eu.coe.int/documents/1017981/1667913/1_reflections.pdf/085a664f-9de9-4a87-a6e3-9c955268e615

- CUQ, J.-P. (1992). « Le français langue seconde : un point sur la question ». In BESSE, H. & et al., *Français langue seconde*. Paris : Didier Érudition.
- EYEANG, E. (2011). «El sistema educativo de Gabón, de la independencia a nuestros días (1960-2010)». In *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, n°30, pp.63 77. Consulté à l'adresse <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3907872>
- EYEANG, E., & MAKAYA, J.-B. (2001). « Trajectoires sociolinguistiques des migrants équato-guinéens à Libreville ». In *Plurilinguismes*, ISSN 1157-5069(18), pp.119-136. Consulté à l'adresse <http://penelope.upmf-grenoble.fr/cgi-bin/abnetclop?TITN=517865>
- JACQUOT, A. (1988). « Langue nationale et langues nationales : commentaires sur un projet de langue commune au Gabon ». In *Sciences humaines*, vol. 3, n°24, 403 416.
- MARTINOT, C., & ROMERO, C. (2009). « La reformulation : acquisition et diversité des discours ». In *Cahiers de praxématique*, n°52, pp. 7 18. Consulté à l'adresse <https://praxematique.revues.org/1291>
- MEDENOUVO, F., GABON, (2005). *Constitution de la République gabonaise : éléments touristiques*. Tillières-sur-Avre, France : Tillières-sur-Avre.
- NTSAGA SCHUMMER, E. (2014). «El provenir de la lengua española frente a la sociedad gabonesa». In HERNANDEZ DIAZ, J.-M., EYEANG, E., (2014). *Lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África subsahariana*. Salamanca : Ediciones universidad de Salamanca.

OKOME-BEKA, S.-V. (2007). « Plaidoyer pour un nouvel enseignement de l'espagnol langue étrangère au Gabon », *Annales de l'Université Omar Bongo*, n°13, pp.129-156. Consulté à l'adresse

http://pug-uob.org/pdf/annales/auteurs/Plaidoyer_nouvel_enseignement_espagnol.pdf

OMANDA OBOLO, J. (2002). « Les activités d'explication de texte ». In MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002). *El maestro*. Bulletin de liaison. Libreville : Institut Pédagogique Nationale.

SPAËTH, V. (Éd.). (2005). « Le français langue seconde et sa fonction d'enseignement en Afrique francophone : problèmes et perspectives ». In J.-C. BEACCO, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. (1e éd). Paris : Presses universitaires de France.

UNESCO-BIE. (2010). « Données mondiales de l'éducation ». Conférence 7e édition, novembre 2010. Gabon : Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture. Consulté à l'adresse <http://www/ibe.unesco.org>

VIGNER, G. (1992). « Le français langue de scolarisation ». In BESS, H.; NGALASSO, M.-M.; VIGNER, H. (1992). *Français langue seconde*. Paris: Didier, Erudition.

VIGNER, G. (2003). « Nommer les langues », *Ela*. Études de linguistique appliquée 2/2003 (n°130), pp.153-166. Disponible à l'adresse www.cairn.info/revue-ela-2003-2-page.153.htm

2- Bibliographie spécifique à la classe de langue et à l'analyse des phénomènes de reformulation, répétition et réduplication.

D) Reformulation, répétition et réduplication

APOTHELOZ, D. (2008). « Reformulation réparatrice à l'oral ». In *La reformulation. Marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*, 155 168. Consulté à l'adresse <http://denis.apotheloz.perso.sfr.fr/articles/Rennes.pdf>

BERNICOT, J., & et al. (2006). *La reprise et ses fonctions*. Paris : Société internationale de linguistique fonctionnelle SILF.

BERTHOUD, I., & KILCHER, H. (2006). « Répétition et paraphrase : étude développementale chez les enfants de 4 à 8 ans ». In *La linguistique*, vol. 42, n°2, pp.99 113. Consulté à l'adresse

http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=LING_422_0099

BLONDEL, E. (1996). « La reformulation paraphrastique ». In *Les Carnets du Cediscor*. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires, n°4, pp.47 59. Consulté à l'adresse

<http://cediscor.revues.org/372>

Briz, A. (1998). *El español coloquial: situación y uso*. Madrid : Arcos/Libros, SL.

CYR, P., & GERMAIN, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International.

DURAND, J.-M. (2001). « Construction de la formulation et construction de savoirs ». In M. GRANDATY, M., LE CUNFF, C. & G. Turco, G., (2001). *L'oral dans la classe*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

- FARACO, M. (2002). « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 ». In *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°16, pp.97-120. Consulté à l'adresse <http://aile.revues.org/788>
- GÜLICH, E., & KOTSCHI, T. (1983). « Les marqueurs de reformulation paraphrastique ». In *Actes de du 2e colloque de pragmatique de Genève*. Université de Genève, faculté des lettres. Consulté à l'adresse
- GÜLICH, E., & KOTSCHI, T. (1987). « Les actes de reformulation dans la consultation La dame de Caluire ». In BANGE, P. (1987). *L'analyse des interactions verbales, la dame de Caluire*. Berne ; Francforts. Main ; Paris : P. Lang.
- HELAS, G. (1991). « Difficultés de la communication », in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n°27, pp.49-62. Consulté à l'adresse http://clf.unige.ch/files/3514/4111/1825/13-Gulich_nclf5.pdf
- HYMES, D. (1972). « On communicative competence ». In PRIDE, J-B., et al., *Sociolinguistics*, Harmondsworth, p. 269-293. England: Penguin Books.
- IULIA MOTEI, A. (2008). « Le verbe et ses dérivés- entre unités lexicales à sens plein et marqueurs de reformulation (MRP) ». *Facultatea de Litere Masterat : Tendințe actuale în teoria limbajului*. România: Universitatea Babeș.
- LALA, M.-C. (2000). « Le processus de la répétition et le réel de la langue ». In *Semen*. Revue de sémio-linguistique des textes et discours, n°12. Consulté à l'adresse <https://semen.revues.org/1898>
- LE BOT, M.-C., & et al. (2008). *La reformulation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LE BOT, M.-C., SCHUWER, M., & RICHARD, E. (2008). « La Reformulation. Marqueurs linguistiques. Stratégies énonciatives ». Consulté à l'adresse http://www.fabula.org/actualites/la-reformulation-marqueurs-linguistiques-strategies-enonciatives_26210.php

- LEROY-COLLOMBEL, M. (2009). « La reformulation dans les interactions adulte-enfant : une analyse longitudinale de 1 ; 06 à 2 ; 08 ans ». In *Cahiers de praxématique*, 59 80. Consulté à l'adresse <https://praxematique.revues.org/1345>
- MARTÍ SÁNCHEZ, M. (2013). *Los marcos discursivos*. Madrid : Edinumen.
- MARTINOT, C. (2000). *Acquisition et reformulation*. Paris : Larousse.
- MARTINOT, C., & ROMERO, C. (2009). « La reformulation : acquisition et diversité des discours ». In *Cahiers de praxématique*, n°52, pp. 7 18. Consulté à l'adresse <https://praxematique.revues.org/1291>
- MIGEOT, F., & VIPREY, J.-M. (2000). *Répétition, altération, reformulation dans les textes et discours*. Besançon : Presses Universitaires franc-Comtoises.
- MONTAUT, A. (2008). « Réduplication et constructions en écho en hindi/ourdou ». Consulté à l'adresse http://anniemontaut.free.fr/publications/RedEcho_Cahiers09.pdf
- MONTAUT, A. (2009). « Reduplication and echo words in Hindi/Urdu », 21 91. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00449691/document>
- MOREL, M.-A., & DANON-BOILEAU, L. (1998). *Grammaire de l'intonation : l'exemple du français*. Paris : Ophrys.
- MORGENSTERN, A., & MICHAUD, A. (2007). « La réduplication : universaux iconiques et valeurs en système ». In *Faits de langues*, 29, 117 124. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00170249/document>

- MURAT, M., & CARTIER-BRESSON, B. (1987). « C'est-à-dire ou la reprise interprétative ». In *La reformulation du sens dans le discours*. Paris : Larousse.
- NDIONE, A. (2013, novembre 22). *Contribution à une étude de la différence entre la réduplication et la répétition en Français et en Wolof*. Thèse de doctorat : Linguistique et phonétique générale, OSU, S., FOURNIER, J-M (dir). Université François-Rabelais de Tours, Tours. Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/2013TOUR2011>
- NIKAHARA, M., & MOREL, M.-A. (2006). « Intonation, mimique-gestuelle et morphosyntaxe dans un dialogue en français entre une japonaise et une française ». In *La classe de langue : théories méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence.
- NORMAND, C. (1987). *La reformulation*. Paris : Didier Erudition.
- PUJOL BERCHÉ, M. (1992). «Algunas reflexiones sobre la didactica de la lengua oral», vol.16, pp.119-126. Disponible à l'adresse <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126273>
- PUJOL BERCHÉ, M. (2003). « Le professeur, élément clé dans la qualité de l'enseignement ». In *les cahiers de LAPLIUT*, vol. XXII-n°1-février, Paris : Université de Paris 8.
- PUJOL BERCHÉ, M., SCHUMMER, E. (Sous presse). «El papel atribuido en la clase de principiantes de ELE en Gabon», pavon, M.V. (Ed.), Actas del XX Congreso de ASELE, La enseñanza de ELE centrada en el alumno. Universidad Carlos II, Madrid 17-20 de septiembre de 2014.
- RABATEL, A. (2009). « Les Reformulations pluri-sémiotiques en situations didactiques et professionnelles ». In *Cahiers de praxématique*, n°52, pp.207 213. Consulté à l'adresse <https://praxematique.revues.org/1956>
- RIEGEL, M., & TAMBA, I. (1987). *La Reformulation du sens dans le discours*. Paris : Larousse.

- ROSSARI, C. (1994). *Les opérations de reformulation*. Berne ; Berlin : P. Lang.
- ROSSARI, C. (1997). *Les opérations de reformulation*. Berne ; Berlin : P. Lang.
- ROULET, E. (1987a). « Complétude interactive et connecteurs reformulatifs ». In *Cahiers de linguistique française*, n°8, pp.111 140.
- ROULET, E. (1987b). *Nouvelles approches des connecteurs argumentatifs, temporels et reformulatifs*. Genève : Université de Genève : faculté des lettres.
- TABENSKY, A. (2006). « Mise en mots et mise en geste : une observation en classe de FLE ». In M. FARACO, *La classe de langue : théorie, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- TACHERFIOUT, S. (2009). « Compte rendu de lecture ». In *Synergies*, n°4, pp.321 324. Consulté à l'adresse <http://gerflint.fr/Base/Algerie4/tacherfiout2.pdf>
- VALLAT, C. (2011). « Étayage, stratégie d'aide à la compréhension et à la production orales en classe de français langue étrangère (FLE) en milieu universitaire chinois : le cas de l'Université Normale du Sud, Canton, Guangdong ». In *Canton 2009*, p. 195 210, Chine. Consulté à l'adresse <http://gerflint.fr/Base/Chine6/vallat.pdf>
- VOLTEAU, S. (2006). « Les reformulations de l'enseignant des interactions orales au cycle 3 de l'école primaire ». In *Actes de colloque*. Grenoble : Université Stendhal. Consulté à l'adresse <http://cedill.free.fr/index.php>

E) La classe de langue et l'interaction

ANDEME OBIANG, R. (2002). Le tableau noir. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2002). *El maestro*. Bulletin de liaison No. 9. Libreville : Institut Pédagogique Nationale.

ANDRADE, A.-I., & ARAUJO SA, M.-H. (2005). « Observer les interactions didactiques en classe de langue : quels apports pour la formation des futurs enseignants ». In CICUREL, F. & BIGOT, B. (2005). *Les interactions en classe de langue*. Paris : Clé International.

ARDITTY, J. (2005). « Approches interactionnistes : exemples de fondements théoriques et questions de recherche ». In CICUREL, F. & BIGOT, V. (2005). *Les interactions en classe de langue*. Paris : CLE international.

BANGE, P. (1992a). « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) ». In *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (1), p. 53 85. Consulté à l'adresse <http://aile.revues.org/4875>

BANGE, P. (1992b). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Didier.

BANGE, P. (2006). « Les conditions internes et externes de l'apprentissage des langues étrangères ». In FARACO, M. (2006). *La classe de langue : théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

BAURENS, M., BLANC, N., & GRIGGS, P. (2006). « Analyse des interactions en classe de langue étrangère dans un cadre sociocognitif: formes d'étayage et modes de participation « sexuée ». » In *ResearchGate*. Consulté à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/268263496_Analyse_des_interactions_en_classe_de_langue_etrangere_dans_un_cadre_sociocognitif_formes_d_etayage_et_modes_de_participation_sexuee

- BERTOCCHINI, P., & COSTANZO, E. (2011). « Interactions et classe de langue ». In *Revue de l'Alliance Française de Lecce*, n°14. Consulté à l'adresse http://www.ceo-fipf.org/index.php?option=com_content&view=article&id=221:interactions-et-classe-de-langue&catid=66:articles&Itemid=83
- BROUSSEAU, G. (2008). « L'observation des pratiques de classes ». Consulté 6 octobre 2016, à l'adresse http://python.espe-bretagne.fr/visa/wp-content/uploads/brousseau_2009_1.pdf
- CICUREL, F. (2002). « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ». In *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°16, pp.145-164. Consulté à l'adresse <http://aile.revues.org/801>
- COLLES, L., DUFAYS, J.-L., & MAEDER, C. (2003). *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien : les langues romanes à l'heure des compétences*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- DARGIROLLE, F. (1999). « L'évolution de la conception de l'observation de classes en didactiques des langues étrangères ». In PUREN, C. (1999). *L'observation de classes*. Paris : Didier Erudition.
- DE NUCHEZE, V. (1991). « Observer une classe de langue étrangère ». In *Le français dans le monde*, n°242. Paris : Edicef
- DEFAYS, J.-M., & DELTOUR, S. (2006). « Spécificités et paradoxes de l'enseignement des LE dans le contexte scolaire : observation et formation ». In Faraco, M. (2006). *La classe de langue : théorie, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- FARACO, M. (Éd.). (2006). *La classe de langue : théorie, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

- FOFANA, A. (2011). « Typologie des interactions dans les grands groupes : exemple de l'enseignement du langage oral au cours préparatoire ». Consulté à l'adresse <http://www.sudlangues.sn/spip.php?article183>
- GRAÇA, L., & PEREIRA, L.-Á. (2009). « Le rôle des outils didactiques dans la construction de l'objet enseigné : le cas d'une séquence didactique du texte d'opinion ». In *Travail et formation en éducation*, (3). Consulté à l'adresse <http://tfe.revues.org/839>
- GRANDATY, M., Turco, G., & LE CUNFF, C., (2001). *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- KRAMSCH, C. (1991). *Interactions et discours dans la classe de langue*. France : Didier.
- MIENS. (2002). « Préparation d'un cours d'espagnol », in MINISTERE DE L'EDUCATION (2002). *El Maestro*. Bulletin de liaison d'espagnol. Bulletin de liaison No. 9. Libreville : Département d'Espagnol.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (1987). *El Maestro* : bulletin de liaison d'espagnol. Bulletin de liaison. Libreville : Département d'Espagnol.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2002). *El Maestro*. Bulletin de liaison d'espagnol. Bulletin de liaison No. 9. Libreville : Département d'Espagnol.
- PORCHER, L. (2004a). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette éducation.
- PORCHER, L. (2004b). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Éducation. PUREN, C. (1993). « Problématique de l'observation de classe, description et interprétation des pratiques de classe ». In *Les pratiques de classe en langue étrangère : actes de colloque du 3^{ème}*

colloque ACEDLE. Paris : Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères, 1994. In 3^e colloque international ACEDLE, 1993.

RIMBAUD, S. (2008). *L'interaction dans l'apprentissage en classe de français langue étrangère*. Mémoire enseignement. Université Paul Valéry Montpellier 3. Consulté à l'adresse

http://www.memoireonline.com/09/10/3880/m_Linteraction-dans-lapprentissage-en-classe-de-franais-langue-etrangere0.html

TAGLIANTE, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : Clé International.

TARDIF, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Logiques.

VALENZUELA, O. (2010). « La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage ». In *Synergies*, Les revues du GERFLINT, n°6, pp.71 86. Consulté à l'adresse

http://gerflint.fr/Base/Chili6/oscar_valenzuela.pdf

3- URL et logiciels

F) Linguistique, sociolinguistique, didactique des langues ; acquisition, interaction

<http://aile.revues.org/4875>

<http://aile.revues.org/801>

<http://cedill.free.fr/index.php>

<http://clf.unige.ch/display.ph?numero=5&idFichier=374>

<http://lidilem.u-grenoble3.fr/publications/revue-lidil/>

<http://www.abebooks.fr/9782864606185/PLURILINGUISME-URBAIN-CALVET-L-J-MOUSSIROU-MOUYAMA-2864606186/plp>

<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/analisis-de-errores-y-de-la-interaccion-oral-como-bases-para-una-propuesta-didactica-en-la-clase-de-conversacion-primeros-resultados>

<http://www.sudlangues.sn>

<https://praxematique.revues.org>

<https://semen.revues.org/1898>

<http://cediscor.revues.org/372>

<http://fle-master-cavilam.1fr1.net/t19-interaction-et-travail-de-groupe-dans-la-classe-de-langue>

<http://gerflint.fr/Base/Algerie5/ghazala.pdf>

http://www.ceo-fipf.org/index.php?option=com_content&view=article&id=221:interactions-et-classe-de-langue&catid=66:articles&Itemid=83

http://www.memoireonline.com/09/10/3880/m_Linteraction-dans-lapprentissage-en-classe-de-franais-langue-etrangere0.html

https://www.researchgate.net/publication/268263496_Analyse_des_interactions_en_classe_de_langue_etrangere_dans_un_cadre_sociocognitif_formes_d'etayage_et_modes_de_participation_sexuee

http://python.espe-bretagne.fr/visa/wp-content/uploads/brousseau_2009_1.pdf

http://www.orleans-tours.iufm.fr/pages_personnelles/j_isidore/index.shtml

G) Reformulation, répétition et réduplication

<http://denis.apotheloz.perso.sfr.fr/articles/Rennes.pdf>

<http://gerflint.fr/Base/Algerie4/tacherfiout2.pdf>

[http://halshs.archives-](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/64/09/80/PDF/AdD_CdPraxPrA_sentation.pdf)

[ouvertes.fr/docs/00/64/09/80/PDF/AdD_CdPraxPrA_sentation.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/64/09/80/PDF/AdD_CdPraxPrA_sentation.pdf)

http://lett.ubbcluj.ro/rtf-uri/Motei_AnaMaria.htm

http://www.fabula.org/actualites/la-reformulation-marqueurs-linguistiques-strategies-enonciatives_26210.php

www.pur-editions.fr/couvertures/1223036379_doc.pdf

http://anniemontaut.free.fr/publications/RedEcho_Cahiers09.pdf

H) Enseignement/apprentissage, sciences de l'éducation

http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667913/1_reflections.pdf/085a664f-9de9-4a87-a6e3-9c955268e615

<http://www.pasec.confemen.org/>

<http://www.unesco.org>

I) Ressources documentaires

<http://penelope.upmf-grenoble.fr/cgi-bin/abnetclop?TITN=517865>

<http://www.cairn.info/>

<http://www.persee.fr>

<http://www.sudoc.fr>

<http://www.theses.fr>

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3907872>

www.sudoc.abes.fr

J) Logiciels

Microsoft Word 2010

Microsoft Excel 2010

ELAN¹²⁴ version 3.9.0 à 4.5.1

Disponible sur : <http://www.lat-mpi.eu/tools/elan/>

E.M. Total vidéo convertir¹²⁵ version 3.71 (registered)

Disponible sur : <http://total-video-convertor.softonic.fr/>

¹²⁴ ELAN est (logiciel gratuit) un instrument professionnel indispensable pour la création d'annotations complexes sur les ressources vidéo et audio. On peut ajouter un nombre illimité d'annotations aux sources audio et/ou vidéo. Les annotations peuvent être créées sur les couches multiples, appelées des tiers. Les tiers peuvent être hiérarchiquement interconnectés. Elan peut temporellement aligner une annotation à la source audio ou vidéo, ou il peut se référer à d'autres annotations existantes. Le contenu écrit des annotations est toujours en Unicode et la transcription est conservée dans un format XML. Elan fournit différentes vues des annotations, et chaque vue est reliée et synchronisée à la source concernée. Il est possible d'associer jusqu'à quatre fichiers vidéo à un seul même document d'annotation. Chaque vidéo peut être intégrée dans la fenêtre du document principal ou être affichée dans sa propre fenêtre qui sera alors redimensionnable.

¹²⁵ Total Video Converter peut convertir les vidéos en 3GP ou en MP4, qui sont les formats adaptés aux **téléphones mobiles (iPhone et consorts)**. Il peut aussi convertir vers les formats de la Xbox 360, de la PS3 et de la PSP.

Les **formats de destination** incluent les suivants : MP4, 3GP, 3G2, PSP, MPG, MPEG, AVI, SWF, FLV, GIF, MOV, DV, WMV, TS et ASF.

Son installation **inclut le Total Video Player**, un lecteur de vidéos efficace et polyvalent qui connaît autant de formats que le convertisseur.

Keyman desktop¹²⁶ light 7.1

Disponible sur : <http://www.tavultesoft.com/keyman/download71.php>

Keyman desktop Professional 7.1

STATA¹²⁷/IC 11.2

Disponible sur : <http://www.stata.com/order/new/edu/gradplans/>

Zotéro¹²⁸

Disponible sur : <https://www.zotero.org>

¹²⁶ Keyman Desktop's unique virtual keyboard technology makes it easy to type in over 1,000 languages from your computer, in all your favourite Windows applications and across the Web.

¹²⁷ Stata is a general-purpose statistical software package created in 1985 by StataCorp. It is used by many businesses and academic institutions around the world. Most of its users work in research, especially in the fields of economics, sociology, political science, biomedicine and epidemiology. Stata's capabilities include data management, statistical analysis, graphics, simulations, and custom programming.

¹²⁸ Zotéro est un logiciel de gestion de références gratuit. Il permet de gérer des données bibliographiques et des documents de recherche tels que des fichiers PDF, images etc. ainsi que des citations (cf. image 1 de l'interface citée dans cette thèse).

INDEX

INDEX DES AUTEURS

A

Ambouroue-Avaro, 19

Andeme-Obiang, 72

Andrade, 103

Apothéloz, 113, 114

Arborio, 140

Arditty, 91

Assa-Mboulou, 21, 22, 23, 24

B

Bange, 9, 11, 12, 13, 88, 91, 93, 96, 100, 101, 110, 135, 142, 143, 306

Baurens, 87

Bernicot, 107, 119, 120, 124, 125, 127, 134

Berthoud, 92, 93, 96, 97, 202, 263, 283

Bertocchini, 90, 97, 101, 141, 151, 263

Blondel, 113, 133

Boucher, 21, 30, 32, 39, 40, 44, 45, 47

Briz, 128, 130, 320

Brousseau, 151

Bruner, 96, 100

Byram, 55

C

Calvet, 47, 49

Castellotti, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 53

Chomsky, 88, 89, 93, 127

Cicurel, 87, 103, 135

Collès, 92

Commission de l'Europe et Commission Européenne, 7

Confemen, 10, 42

Costanzo, 90, 97, 101, 141, 151, 263

Cuq, 30, 37, 41, 45, 46, 50, 52

Cuq, J-P., 30, 37, 45, 46, 50, 52

Cyr, 14, 105

D

Dabène, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 41, 44, 45, 46, 52, 53, 54

Danon-Boileau, 128

De Nuchèze, 146

Defays, 92

Deltour, 92

Dubar, 39

Dufays, 92

Dukheim, 39

Durand, 107, 110, 112, 113, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 203

E

Eyéang, 3, 10, 11, 12, 19, 21, 26, 27, 28, 48, 54, 55, 59, 61, 62, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 160

F

Faraco, 72, 87, 92, 119, 120, 125, 126,
127, 135, 141, 257, 325

Fofana, 88, 90

G

Germain, 105

Girard, 71, 73, 74, 75

Graça, 68, 69

Grandaty, 280

Gülich, 13, 107, 110, 111, 112, 114, 115,
116, 119, 120, 121, 122, 123, 127, 132,
133, 214

H

Helas, 124

Hymes, 88, 89

I

Idiata, 19, 21, 23, 30, 31, 32, 36, 38, 40,
42, 49, 50, 286

Iulia Motei, 115

J

Jacquot, 19

K

Kotschi, 13, 107, 110, 111, 112, 114,
115, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 127,
132, 133, 214

Kramsch, 89, 90, 91, 302

L

Lala, 109

Le Bot, 112

Legendre, 80, 81, 82, 84, 104

Leroy-Collombel, 113

M

Manessy, 21, 22, 24, 41, 44

Martinot, 112, 114, 124

Mbadinga Mbadinga, 3, 11, 19, 30, 40,
47, 61, 105, 305

Mboumba, 11

Medenouvo, 30, 38

Michaud, 107

Miens, 75

Migeot, 112, 114

Ministère de l'Éducation Nationale, 8, 9,
10, 26, 42, 63, 64, 67, 70, 71

Montaut, 108

Morel, 128, 130

Morgenstern, 107, 122

Morvan, 104, 112, 124

Murat, 120

N

Ndione, 107

Nikahara, 129, 130

Normand, 113

Ntsaga, 19, 120, 126, 130

Ntsaga Schummer, 3, 19, 82, 120, 126,
130

O

Obolo-Omanda, 77, 79, 80, 81, 82

Okome-Beka, 61, 173

Ompoussa, 19, 20, 21, 24, 53

P

Pereira, 68, 69

Poctzar, 60

Porcher, 100

Pujol Berché, 3, 32, 82, 87, 96, 238

R

Rabatel, 120

Raponda-Walker, 19, 31, 38

Riegel, 112

Rimbaud, 87, 88, 90, 91, 102

Rossari, 112, 114, 115, 119, 120, 214

Roulet, 112, 133

S

Späeth, 26

T

Tabensky, 278, 352

Tacherfiout, 114, 115

Tagliante, 92, 93, 95

Tamba, 112

Tardif, 14, 98, 99, 103, 263, 280, 281, 283

U

Unesco, 8, 27, 41, 320

V

Valenzuela, 96, 97, 99, 263, 281

Vallat, 14, 105, 202, 215

Verdelhan-Bourgade, 50, 52

Vigner, 30, 32, 34, 35, 37, 46, 50, 52

Villalba Martinez, 118, 120, 121, 122, 125, 126

Viprey, 112, 114

Volteau, 112, 116, 121

INDEX DES NOTIONS

A

Acquisition, 33, 36, 39, 40, 44, 46, 48, 51, 52, 53, 57, 64, 74, 88, 90, 91, 92, 98, 99, 101, 124, 127, 142, 146, 171, 173, 202, 257, 273, 274, 288, 319, 321, 322, 327

Actif, 83, 84, 90, 103, 128, 130, 140, 204, 251, 258, 260, 263, 298, 305

Allongement syllabique, 4, 14, 72, 106, 119, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 143, 201, 242, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 261, 262, 263, 264, 265, 273, 275, 278, 279, 281, 282, 284, 285, 295, 296, 298, 303, 304, 306, 356, 357, 361, 364

Analyse, 4, 11, 12, 13, 14, 15, 54, 62, 64, 74, 75, 77, 78, 82, 87, 89, 96, 106, 109, 110, 111, 115, 116, 118, 122, 131, 133, 135, 139, 141, 143, 144, 147, 153, 157, 158, 159, 160, 165, 185, 197, 198, 202, 203, 223, 233, 244, 252, 254, 255, 259, 264, 265, 266, 269, 271, 275, 281, 284, 302, 303, 304, 306, 316, 320, 321, 322, 362, 364

Apprentissage, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 20, 24, 26, 30, 33, 37, 40, 43, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 71, 72, 77, 79, 80, 82, 83, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 123, 125, 127, 132, 136, 140, 141, 142, 143, 145, 150, 151, 159, 160, 165, 168, 170, 171, 173, 176, 179, 182, 191, 194, 197, 202, 210, 244, 263, 271, 272, 273, 277, 281, 283, 284, 285, 286, 289, 292, 294, 297, 298, 299, 301, 308, 315, 317, 320, 324, 327, 328, 364

Approche communicative, 90, 93, 96, 97, 105, 135, 272, 309

Auto/hétéro initiation, 259

Auto/hétéro prolongement, 263

Auto/hétéro reformulation, 259

Auto/hétéro répétition, 261, 263

Auto-initiative, 132

Auto-reformulation, 132

B

Bifocalisation, 12, 88, 104, 142, 143, 306

C

Chef d'orchestre, 100, 102, 136, 281

Classe de langue, 3, 9, 10, 11, 14, 19, 26, 59, 60, 61, 63, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 82, 83, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 106, 110, 131, 133, 135, 136, 141, 142, 143, 151, 152, 165, 168, 170, 171, 173, 185, 188, 190, 196, 201, 213, 236, 238, 245, 273, 279, 286, 287, 289, 290, 295, 299, 301, 302, 304, 305, 307, 308, 315, 316, 319, 320, 323, 324, 325, 326, 327, 356, 360, 361

Complétif, 126, 127, 131, 136, 233, 242, 244, 249, 252, 254, 257, 282, 284, 298, 306, 364

Complétive, 244, 249, 277, 295, 303

Contrôle de frustration, 233

Coordinateur, 100

Correctif, 121, 122, 131, 136, 202, 203, 221, 223, 225, 282, 283, 298, 306, 363

D

De clarification, 105, 120, 122, 203, 210, 219, 221, 223, 228, 229, 284

De construction, 93, 107, 117, 203, 216, 223, 224, 231, 257, 278, 283

De correction, 111, 193, 203, 210, 221, 223, 225, 227, 228, 271, 283

De finalisation, 202, 210, 213, 215

De guidage, 202, 210, 214, 252, 282, 303

De maintien, 130, 131, 134, 136, 202, 210, 215, 233, 237, 240, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 265, 282, 284, 364

Décideur, 81, 84, 281

Déclencheur, 12, 80, 84, 92, 135, 143

Diffuseur, 97

E

Échanges verbaux, 12, 69, 82, 87, 90, 91, 110, 129, 133, 134, 135, 136, 140, 142, 143, 147, 165, 182, 191, 195, 196, 201, 258, 263, 264, 267, 273, 274, 275, 279, 283, 285, 294, 302

Énoncé final, 117, 126, 203, 209, 233

Énoncé reformulateur, 111, 113, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 132

Énoncé reformulé, 112, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 216, 218, 221, 222

Énoncé source, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 132, 134

Enseignement/apprentissage, 10, 12, 13, 26, 30, 50, 51, 54, 56, 57, 59, 60, 62, 67, 68, 71, 72, 79, 82, 90, 106, 125, 143, 145, 151, 159, 160, 165, 168, 170, 171, 174, 179, 194, 210, 271, 272, 285, 286, 289, 294, 317, 327

Entraîneur, 81, 84, 99, 281

Expert, 95, 101

Explicatif, 118, 121, 122, 136, 202, 203, 219, 223, 228, 284, 363

F

Facilitateur, 101, 103, 197, 281, 284, 285

Facilitateur d'apprentissage, 101, 281

Fonction de gestion, 212, 213, 242, 284

formulation, 13, 46, 107, 108, 109, 110, 112, 114, 116, 117, 122, 126, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 203, 205, 210, 211, 212, 214, 216, 218, 220, 224, 225, 227, 228, 230, 234, 235, 242, 243, 245, 248, 249, 254, 256, 278, 284, 302, 321

G

Gestionnaire, 9, 93, 99, 100, 133, 197, 263, 281, 296, 297

Guide, 70, 71, 101, 150, 215, 223, 227, 238, 257, 260, 263, 281, 296, 315, 316

H

Hétéro initiation, 216, 218, 220, 222, 258

Hétéro-initiative, 132

Hétéro-reformulation, 142

I

Interaction, 3, 12, 13, 14, 15, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 101, 102, 104, 106, 110, 113, 124, 127, 132, 133, 134, 135, 141, 142, 143, 144, 147, 165, 171, 180, 202, 229, 230, 245, 249, 251, 257, 266, 272, 275, 279, 280, 283, 284, 298, 299, 302, 303, 306, 307, 308, 309, 321, 324, 325, 327, 328, 361

Interaction verbale, 92, 95, 113, 124, 230

Interagir, 3, 88, 91, 93, 102, 103, 142, 278, 279, 293, 361

L

La classe, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 54, 60, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 74, 75, 83, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 110, 124, 133, 135, 136, 139, 142, 143, 144, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 160, 167, 171, 173, 177, 179, 182, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 197, 205, 210, 211, 212, 213, 229, 235, 236, 238, 242, 244, 246, 251, 253, 257, 263, 266, 269, 270, 275, 276, 278, 282, 284, 285, 287, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 298,

299, 301, 302, 304, 305, 307, 308, 309, 310, 316, 320, 321, 323, 326, 356, 363, 364

La langue, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 71, 74, 84, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 101, 102, 104, 105, 106, 112, 124, 127, 128, 142, 143, 145, 147, 148, 149, 150, 152, 160, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 176, 178, 179, 182, 185, 191, 194, 195, 196, 197, 201, 202, 207, 209, 210, 228, 251, 257, 271, 272, 273, 274, 277, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 292, 298, 299, 301, 304, 305, 307, 308, 311, 321

langue cible, 90, 91, 93, 94, 96, 104, 106, 142, 143, 147, 148, 176, 182, 196, 209, 271, 272, 273, 299, 307

Langue cible, 90, 91, 93, 94, 96, 104, 106, 142, 143, 147, 148, 176, 182, 196, 209, 271, 272, 273, 299, 307

Langue de référence, 14, 36, 43, 44, 68, 147, 148, 149, 160, 172, 173, 179, 185, 195, 196, 209, 271, 286, 287, 288, 289, 294, 298, 301, 305, 307

Langue de scolarisation, 41, 49, 50, 51, 52, 57, 320, 360

Langue de socialisation, 41, 49, 142

Langue étrangère, 4, 14, 16, 37, 43, 46, 52, 53, 54, 55, 57, 78, 83, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 111, 139, 143, 151, 159, 167, 168, 170, 171, 173, 179, 185, 186, 197, 201, 202, 260, 272, 281, 285, 286, 287, 288, 291, 295, 298, 299, 308, 315, 318, 319, 321, 324, 325, 326, 327, 363

Langue maternelle, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 1, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 56, 112, 127, 152, 167, 169, 171, 172, 173, 177, 178, 209, 271, 277, 287, 288, 289, 294, 298, 301, 315, 356

Langue nationale, 32, 36, 37, 56, 289

Langue officielle, 14, 30, 32, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 56, 57, 142, 172, 173, 286, 289, 298, 301

Langue première, 32, 36, 37, 46, 47, 48, 289, 360

Langue seconde, 36, 45, 46, 47, 48, 50, 98, 167, 170, 171, 172, 178, 209, 287, 288, 289, 294, 298, 315, 316, 318, 319, 320, 356

Langue véhiculaire, 32, 40, 49, 50, 56, 289, 301

Langue vernaculaire, 40, 41, 50, 56

Langue vivante, 54, 66, 157, 172, 179, 197

Langues ethniques, 31, 32, 33, 34, 37, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 56, 57, 108, 286, 287, 289, 301, 302

Langues véhiculaires, 56, 289, 315

Langues vernaculaires, 31, 40, 41, 43, 53, 56, 57, 316

Locuteur natif, 89, 100, 112

Locuteur non natif, 89, 100

M

Marqueur de reformulation, 112, 113

Matériel didactique, 4, 9, 12, 16, 72, 99, 140, 144, 150, 152, 166, 169, 175, 181, 185, 187, 266, 272, 290, 292, 294, 296, 299, 305, 364

Médiateur, 80, 84, 97, 99, 100, 101, 102, 296

Modèle, 25, 28, 29, 99

Motivateur, 98, 281, 296, 297

N

Négociateur, 98, 101

Noyau final, 117, 203

Noyau princeps, 117, 203

O

Objectif communicationnel, 63, 64, 67, 229, 292

Objectif culturel, 63

Objectif linguistique, 63, 168, 278

Objectifs généraux, 60, 61, 62, 70

Objectifs spécifiques, 60, 62, 63

Observation, 4, 13, 15, 32, 47, 65, 83, 92, 96, 122, 127, 131, 135, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 165, 167, 168, 182, 185, 187, 188, 189, 194, 197, 198, 202, 223, 233, 238, 244, 245, 269, 272, 289, 294, 296, 309, 318, 323, 325, 326, 356, 362, 363, 364

Organisateur, 95, 238, 263, 281, 290, 296

Outil de communication, 93, 97, 273

Outil didactique, 73

Outils didactiques, 14, 15, 68, 69, 71, 72, 79, 84, 100, 185, 188, 197, 272, 275, 281, 282, 301, 302, 307, 308, 309, 310, 326, 361

P

Paraphrase, 74, 75, 105, 112, 115, 116, 119, 123, 133

Paraphraser, 111

Participatif, 83, 84, 263, 283, 284, 305

Pause dans le discours, 244, 245, 247, 265, 283, 304

Penseur, 80, 98, 102, 290, 296, 297

Pluridirectionnelle, 12, 143

Plurilingue, 11, 13, 31, 47, 56

Plurilinguisme, 47, 49, 53, 178, 318

polyvalent, 4, 285, 296, 297, 299, 304, 305, 329, 364

Pourvoyeur, 97

Première langue, 33, 35, 172

Preneur de décision, 84, 98

Productions verbales, 4, 11, 12, 13, 15, 19, 67, 87, 103, 106, 109, 110, 111, 121, 139, 140, 141, 143, 151, 159, 162, 198, 201, 202, 203, 229, 233, 257, 258, 266, 272, 301, 302, 306, 308, 318, 363

R

Récapitulatif, 12, 121, 122, 125, 136, 187, 191, 202, 203, 213, 216, 218, 239, 274, 305, 363

Réduplication, 322

Référence, 11, 14, 27, 34, 36, 43, 44, 46, 62, 68, 71, 74, 75, 80, 95, 99, 110, 119, 129, 131, 147, 148, 149, 152, 154, 155, 160, 172, 173, 179, 185, 195, 196, 209, 215, 217, 221, 230, 253, 271, 272, 285, 286, 287, 288, 289, 294, 298, 301, 305, 307

Réflexions didactiques, 4, 285, 364

Reformulatif, 114, 121, 122, 136, 191, 202, 203, 204, 205, 211, 212, 213, 216, 223, 224, 225, 282, 283, 298, 306, 363

Reformulation, 3, 4, 14, 72, 78, 81, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 128, 132, 134, 135, 136, 143, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 228, 229, 230, 231, 232, 236, 239, 251, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 273, 275, 278, 279, 281, 282, 283, 285, 296, 298, 303, 306, 316, 319, 320, 321, 322, 323, 328, 356, 357, 361, 363

Reformulation non paraphrastique, 112, 114

Reformulation paraphrastique, 111, 112, 113, 115, 116, 119, 214, 320, 321

Reformulative, 118, 120, 218, 231, 259, 303

Réitération, 3, 106, 107, 108, 109, 118, 125, 232, 361

Repaso, 74, 76, 77, 190, 194, 196, 206, 239, 269, 271, 277, 280, 290, 297

Répétitif, 126, 127, 136, 191, 194, 233, 236, 244, 245, 282, 283, 298, 306, 363, 364

Répétition, 3, 4, 14, 72, 81, 101, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 134, 135, 136, 143, 186, 191, 194, 201, 213, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 240, 242, 244, 245, 246, 249, 251, 253, 254, 257, 260, 261, 263, 264, 265, 271, 273, 275, 278, 279, 281, 282, 283, 284, 285, 291, 295, 298, 303, 304, 306, 320, 321, 322, 328, 356, 357, 361, 363, 364

Répétitive, 191, 233, 244, 245, 303

Rephrasage, 111, 112, 115, 116, 122, 125, 126, 136, 233, 236, 245, 283, 298, 303

Reprise, 24, 80, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 122, 124, 126, 127, 129, 134, 135, 204, 205, 214, 216, 217, 219, 224, 225, 227, 228, 230, 232, 235, 236, 247, 266, 315, 320, 322

Rôle, 3, 4, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 22, 27, 30, 38, 39, 43, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 54, 56, 57, 69, 79, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 113, 119, 124, 125, 127, 129, 133, 135, 143, 147, 165, 171, 172, 175, 191, 194, 197, 201, 210, 215, 216, 218, 223, 227, 230, 238, 257, 258, 260, 263, 269, 274, 275, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 287, 288, 290, 295, 296, 297, 298, 299, 301, 302, 303, 305, 307, 308, 309, 310, 326, 360, 361, 364

S

Statut, 14, 19, 25, 30, 31, 32, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 52, 53, 54,

56, 57, 93, 97, 172, 253, 273, 279, 284, 286, 287, 289, 298, 360

Stratégie d'étayage, 113, 202

Stratégies, 11, 12, 13, 14, 69, 70, 87, 91, 93, 94, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 110, 133, 136, 140, 141, 143, 149, 160, 194, 195, 196, 197, 201, 213, 277, 279, 301, 303, 305, 308, 316, 317, 320

Stratégies cognitives, 99, 105

Stratégies d'apprentissage, 98, 99, 104, 105, 106, 197, 316, 320

Stratégies d'enseignement, 13, 93, 104, 105, 195, 213, 301, 317

Stratégies discursives, 106, 140, 160

Stratégies énonciatives, 14, 106, 110, 302, 320

Stratégies métacognitives, 105

Stratégies socio-affectives, 105

Stratégique, 72, 98, 99, 100, 103, 263, 281, 284, 285, 297, 327

Stratégique-facilitateur, 281, 285

T

Tableau noir, 15, 68, 72, 73, 79, 272, 274, 276, 291, 294, 298, 301, 324, 361

Technicien, 101

Type d'interaction, 13, 15, 104, 132, 134, 269

V

Variation, 107, 112, 115, 116, 120, 121, 128, 188, 193, 202, 209, 211, 212, 215, 218, 222, 231, 259, 303

INDEX DES TABLEAUX

Tableau n° 1: Évaluation des examens de baccalauréat en langues étrangères	67
Tableau n° 2 : Différents schémas sur le déroulement d'une classe de langue	74
Tableau n° 3 : Classification des types de reformulation	120
Tableau n° 4 : Classification des différents types de répétition	126
Tableau n° 5 : Classification des types d'allongement syllabique	130
Tableau n° 6 : Emploi du temps des observations de classe effectuées	146
Tableau n° 7 : Grille d'observation de classe (données centrées sur l'enseignant)	147
Tableau n° 8 : Grille d'observation de classe (données centrées sur les élèves)	148
Tableau n° 9 : Grille d'observation de classe (le déroulement et le contenu du cours)	149
Tableau n° 10 : Observation de la classe	150
Tableau n° 11 : Codification de données des grilles d'observation	153
Tableau n° 12 : Enregistrement vidéo des observations des classes retenues	156
Tableau n° 13 : La langue espagnole et les activités de classe	157
Tableau n° 14 : Enregistrements audio prévus pour les entretiens avec les enseignants	158
Tableau n° 15 : Enregistrements audio retenus des entretiens avec les enseignants	159
Tableau n° 16 : Enregistrements enseignants des classes de quatrième	166
Tableau n° 17 : Enregistrement enseignants des classes de terminale	169
Tableau n° 18 : Répartition des élèves selon leur langue maternelle	172
Tableau n° 19 : Répartition des élèves selon leur langue seconde	172
Tableau n° 20 : Fréquence des activités réalisées en classe d'ELE (de q6a à q6e)	174
Tableau n° 21 : Fréquence d'appareillage	175
Tableau n° 22 : Répartition des élèves selon leur langue maternelle	177
Tableau n° 23 : Répartition des élèves selon leur langue seconde	178
Tableau n° 24 : Fréquence des activités réalisées en classe d'ELE (de q6A à q6e)	180
Tableau n° 25 : Fréquence d'appareillage	181
Tableau n° 26 : Le déroulement du cours des classes de quatrième	190
Tableau n° 27 : Le déroulement du cours des classes de terminale	193
Tableau n° 28 : Les fonctions de la reformulation chez les enseignants	203
Tableau n° 29 : Les fonctions de la reformulation chez les apprenants	224

Tableau n° 30 : Les fonctions de la répétition chez les enseignants	232
Tableau n° 31 : les fonctions de la répétition chez les apprenants (quatrième/terminale)	245
Tableau n°32: les fonctions d'allongement syllabique chez les enseignants	251
Tableau n° 33 : les fonctions d'allongement syllabique chez les apprenants	256
Tableau n° 34 : Types de reformulation enseignants/apprenants (quatrième/terminale)	259
Tableau n° 35 : Types de répétition enseignants/apprenants (quatrième/terminale)	261
Tableau n°36 : Types d'allongement Syllabique Enseignants/apprenants	262
Tableau n° 37 : Récapitulatifs des types de fonction (quatrième/terminale)	264
Tableau n° 38 : Comparaison sur le déroulement des classes observées	270
Tableau n° 39: Les interventions de l'enseignant	280
Tableau n° 40 : Les rôles de l'enseignant en quatrième et terminale	281

INDEX DES SCHEMAS ET IMAGE

Schéma 1: Relation pédagogique enseignant enseignant-apprenants-enseignant	276
Schéma 2: Relation pédagogique enseignant/apprenants par Tabensky	278
Schéma 3 : Contact des langues en zones rurale	288
Schéma 4 : Contact des langues en zone urbaine	288
Image 1: Fenêtre d'affichage d'ELAN	154

INDEX DES EXEMPLES

Exemple 1 : Transcription A : Observation du cours d'espagnol classe de 4H	154
Exemple 2 : Transcription B : Observation du cours d'espagnol classe de 4M4	155
Exemple 3 : Séquence 2 (A3-A14): ¿Quién quiere escribir?	186
Exemple 4 : Cours programmé en classe quatrième	189
Exemple 5 : Cours programmé en terminale	192
Exemple 6 : Séquence 2 (A3-A14) : ¿Quién quiere escribir ?	204
Exemple 7 : Séquence 4 (A21-A30): ¿Qué vimos la última vez?	205
Exemple 8 : Séquence 5 (F30-F44): si averiguamos los teléfonos	206
Exemple 9 : Séquence 11 (B124-B141): Quién puede contar de cero hasta diez?	207
Exemple 10 : Séquence 4 (D20-D28): Los personajes	208
Exemple 11 : Séquence 6 (A41-A48): SER expresa la profesión	208
Exemple 12 : Séquence 4 (B57) : Para la profesión	209
Exemple 13 : Séquence 2 (A3-A14): Quién quiere escribir?	210
Exemple 14 : Séquence 13 (A91-1230): Pasamos esta frase al plural	211
Exemple 15 : séquence 16 (A147-A158) : El plural	215
Exemple 16 : Séquence 28 (D327-334): Tenemos algunas palabras	217
Exemple 17 : Séquence 14: A131-A143): Madame acento	217
Exemple 18 : Séquence 12 (B142-B153): ¿Cómo se escribe dos?	218
Exemple 19 : Séquence 30 (F211-F217): ¿Qué sentido tiene apagados?	219
Exemple 20 : Séquence 12 (F75-F89): ¿Qué plantea el articulista en su artículo?	220
Exemple 21 : Séquence 6(A41-A48): SER expresa la profesión	222
Exemple 22 : Séquence 42 (E439-E445): ¿Qué pensaban los europeos [...] ?	222
Exemple 23 : Séquence 22 (D261-D271): ¿Tienes hermanas?/	225
Exemple 24 : Séquence 25 (B281-B325): Pasamos a veintitrés	225
Exemple 25 : Séquence 34 (C573-C601) : ¿Es correcta est respuesta ?	228
Exemple 26 : Séquence 7 (F44-F53) : ¿Cuál est el título ?	234
Exemple 27 : Séquence 8 (C83-C93): ¿Qué fenómeno es?	234
Exemple 28 : Séquence 35 (1385-A392): Podéis copiar/vais a pegar la fotocopia	237
Exemple 29 : Séquence 37 (B503-534): On prend l'exercice pour faire à la maison	239

Exemple 30 : Séquence 25 (E262): Compresion del texto	240
Exemple 31 : Séquence 30 (B385-B409) : On va passer à l'autre dizaine	241
Exemple 32 : séquence 18 (A165-A197): Mi padre tiene un coche	243
Exemple 33: Séquence 2 (D2-D15): Un voluntario para leer	246
Exemple 34 : Séquence 20 (D225-D244): ¿Cuántos hermanos tiene N. Z.?	247
Exemple 35 : Séquence 23 (E240-E252): Otra persona quería intervenir?	248
Exemple 36 : Séquence 12 (E81-E90): La tipología	249
Exemple 37: Séquence 13 (A91-A130): Pasamos esta frase al plural	249
Exemple 38 : Séquence 23 (B154-B167): ¿Cómo se escribe cinco?	253
Exemple 39 : Séquence 14 (D136-D149) : ¿ Dónde trabaja su padre?	255
Exemple 40 : Séquence 7 (A49-A56): SER expresa la cualidad	256
Exemple 41 : Prise de notes	273
Exemple 42 : Séquence 17 (A158-A165) : En singular	274

TABLES DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE.....	9
<u>PREMIERE PARTIE : CONTEXTE EDUCATIF ET CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE.....</u>	<u>17</u>
CHAPITRE 1 : LE SYSTEME EDUCATIF ET LES LANGUES DU GABON	19
1.1. LE SYSTÈME ÉDUCATIF GABONAIS : ASPECT CHRONOLOGIQUE	19
1.1.1. Période précoloniale (avant 1830)	20
1.1.2. Période coloniale (1830-1960)	21
1.1.3. Période postcoloniale (de 1960 à nos jours)	26
1.2. LES LANGUES LOCALES, LA SOCIÉTÉ ET LE SYSTÈME ÉDUCATIF GABONAIS	30
1.2.1. Leur statut	30
1.2.1.1. Langues maternelles/langues premières.....	31
1.2.1.2. Langues nationales.....	37
1.2.2. Leur rôle	38
1.2.2.1. Langues de socialisation.....	39
1.2.2.2. Langues vernaculaires	40
1.2.2.3. Langues de scolarisation	41
1.3. LE FRANÇAIS DANS LA SOCIÉTÉ ET DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF GABONAIS	43
1.3.1. Son statut	44
1.3.1.1. Langue officielle	44
1.3.1.2. Langue seconde.....	46
1.3.1.3. Langue maternelle/langue première.....	47
1.3.2. Son rôle	47
1.3.2.1. Langue de socialisation	47
1.3.2.2. Langue véhiculaire.....	49
1.3.2.3. La langue de scolarisation	50
1.4. LES LANGUES ÉTRANGÈRES, LA SOCIÉTÉ ET LE SYSTÈME ÉDUCATIF GABONAIS	52
1.4.1. Leur statut	52
1.4.2. Leur rôle	54
CHAPITRE 2 : LES RECOMMANDATIONS OFFICIELLES SUR LA CLASSE D’ESPAGNOL LANGUE	
ETRANGERE AU GABON.....	59
2.1. LES OBJECTIFS D’UNE CLASSE DE LANGUE	59
2.1.1. Les institutions	60

2.1.2. Objectifs généraux	62
2.1.3. Objectifs spécifiques	63
2.2. LES PROGRAMMES	64
2.2.1. L'évaluation.....	65
2.3. LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES SUR LE DÉROULEMENT D'UNE CLASSE DE LANGUE AU GABON.	68
2.3.1. Les outils didactiques	68
2.3.2. Le tableau noir	72
2.3.3. Le déroulement d'une classe de langue	73
2.4. LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES SUR LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT ET DE L'APPRENANT EN CLASSE DE LANGUE AU GABON.	79
2.4.1. Le rôle de l'enseignant	79
2.4.2. Le rôle de l'apprenant	82
CHAPITRE 3 : L'INTERACTION VERBALE.....	87
3.1. L'INTERACTION EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE (LE)	87
3.2. POUR QUOI INTERAGIR DANS UNE CLASSE DE LANGUE ?	91
3.3. L'ENSEIGNANT ET LES APPRENANTS DANS L'INTERACTION	96
3.3.1. La diversité de rôles de l'enseignant	96
3.3.2. L'apprenant en tant qu'élève : maître de sa façon d'interagir	102
3.4. STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT OU GESTION DE LA COMMUNICATION ?	104
3.5. POINT NOTIONNEL : REPRISE, RÉITÉRATION, RÉDUPLICATION, RÉPÉTITION, REFORMULATION : QUEL TERME CHOISIR ?.....	106
3.5.1. La reformulation.....	110
3.5.1.1. Approches	110
3.5.1.2. Types de reformulation	114
3.5.1.3. Fonctions et objectifs	122
3.5.2. La répétition	124
3.5.2.1. Approches	124
3.5.2.2. Types de répétition	125
3.5.2.3. Fonctions et objectifs	127
3.5.3. L'allongement syllabique.....	128
3.5.3.1. Approches	128
3.5.3.2. Types d'allongement syllabique.....	129
3.5.3.3. Fonctions et objectifs	131
3.6. LE CARACTÈRE INTERACTIF DES PHÉNOMÈNES ET ACTIVITÉS DIDACTIQUES	132

DEUXIEME PARTIE : APPAREIL METHODOLOGIQUE.....	137
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	139
4.1. OBJET DE LA RECHERCHE	140
4.2. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	141
4.3. LE RECUEIL DES DONNÉES	144
4.3.1. Ensemble des données recueillies.....	145
4.3.1.1. Les observations de classe de quatrième et terminale	145
4.3.1.1.1. Les grilles d'observation directe.....	146
4.3.1.1.2. Les enregistrements des cours.....	151
4.3.1.2. Les outils complémentaires.....	152
4.3.1.2.1. Les questionnaires.....	152
4.3.1.2.2. Les entretiens	152
4.4. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES.....	153
4.4.1.1. Les questionnaires.....	157
4.4.1.2. Les entretiens	158
4.4.2. Méthode d'analyse.....	159
4.4.2.1. Les transcriptions	160
4.4.2.2. Les grilles d'analyses	160
4.5. SYNTHÈSE DE LA DÉMARCHE D'OBSERVATION ET DE SES RÉSULTATS	161
CHAPITRE 5 : UNE OBSERVATION SITUÉE	165
5.1. LES ENSEIGNANTS	165
5.1.1. Profil professionnel et sociolinguistique des enseignants de quatrième	165
5.1.2. Outils didactiques utiles aux enseignants des classes de quatrième	167
5.1.3. Profil professionnel et sociolinguistique des enseignants de terminale	168
5.1.4. Outils didactiques utiles aux enseignants des classes de terminale	170
5.2. LES ÉLÈVES.....	171
5.2.1. Profil sociolinguistique des élèves de quatrième	171
5.2.2. Choix et usage extrascolaire de l'espagnol par les élèves de quatrième	173
5.2.3. Activités en classe de quatrième	174
5.2.4. Attentes et projets des élèves de quatrième	176
5.2.5. Profil sociolinguistique des élèves de terminale	177
5.2.6. Choix et usage extrascolaire de l'espagnol en terminale	179
5.2.7. Activités en classe de terminale	180

5.2.8. Attentes et projets	182
CHAPITRE 6 : LES DONNÉES DE L’OBSERVATION DES CLASSES D’ESPAGNOL LANGUE ÉTRANGÈRE DE QUATRIÈME ET DE TERMINALE	185
6.1. DONNÉES CENTRÉES SUR LA CLASSE	185
6.1.1. Les classes de quatrième	186
6.1.2. Les classes de terminale	188
6.2. DONNÉES CENTRÉES SUR LE COURS.....	189
6.2.1. Les cours en classe de quatrième	189
6.2.2. Les cours en classe de terminale	192
6.3. DONNÉES CENTRÉES SUR L’ENSEIGNANT.....	194
6.3.1. Les enseignants des classes de quatrième	194
6.3.2. Les enseignants des classes de terminale.....	196
6.4. DONNÉES CENTRÉES SUR LES ÉLÈVES (QUATRIÈME/TERMINALE)	197
<u>TROISIÈME PARTIE : ANALYSE DES DONNÉES ET RESULTATS POUR UNE VISEE DIDACTIQUE</u>	<u>199</u>
CHAPITRE 7 : LES PRODUCTIONS VERBALES ENSEIGNANT/APPRENANT EN CLASSE D’ESPAGNOL LANGUE ÉTRANGÈRE DE QUATRIÈME ET DE TERMINALE.....	201
7.1. LA REFORMULATION	202
7.1.1. Analyse des différents types de reformulation observés chez les enseignants	203
7.1.1.1. La reformulation de type reformulatif	204
7.1.1.2. La reformulation de type récapitulatif	216
7.1.1.3. La reformulation de type explicatif	219
7.1.1.4. La reformulation de type correctif	221
7.1.2. Analyses des différents types de reformulation observés chez les apprenants	223
7.1.2.1. La reformulation de type reformulatif	224
7.1.2.2. La reformulation de type correctif	225
7.1.2.3. La reformulation de type explicatif	228
7.2. LA RÉPÉTITION.....	232
7.2.1. Analyse des différents types de répétition dans le discours des enseignants	233
7.2.1.1. La répétition de type répétitif	233
7.2.1.2. La répétition de type d’insistance	236
7.2.1.3. La répétition de type complétif	242

7.2.2. Analyse des différents types de répétition chez les apprenants	244
7.2.2.1. La répétition de type répétitif	245
7.2.2.2. La répétition de type complétif	249
7.3. L'ALLONGEMENT SYLLABIQUE	251
7.3.1. Analyse des différents types d'allongement syllabique chez les enseignants de quatrième et de terminale.....	252
7.3.1.1. L'allongement syllabique de type de maintien.....	252
7.3.1.2. L'allongement syllabique de type complétif.....	254
7.3.2. Analyses des différents types d'allongement syllabique chez les apprenants	255
7.3.2.1. L'allongement syllabique de type de maintien.....	256
7.4. LE CARACTÈRE INTERACTIF DES PHÉNOMÈNES OBSERVÉS.....	257
7.5. SYNTHÈSE D'UNE ANALYSE COMPARATIVE.....	264
CHAPITRE 8 : LA CLASSE : SÉANCE SÉQUENTIELLE, RÔLES ENSEIGNANTS/APPRENANTS	269
8.1. DÉROULEMENT SÉQUENTIEL DE LA CLASSE	269
8.2. LE MATÉRIEL DIDACTIQUE	272
8.3. LES RÔLES DE L'ENSEIGNANT ET DE L'APPRENANT	275
8.3.1. Rôle de l'enseignant	275
8.3.2. Rôle de l'apprenant	283
CHAPITRE 9 : RÉFLEXIONS DIDACTIQUES	285
9.1. L'ESPAGNOL DANS UN CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE MULTIPLE	286
9.2. LES RECOMMANDATIONS OFFICIELLES À L'ÉGARD DES RÉSULTATS DE L'OBSERVATION	289
9.3. EFFECTIFS NOMBREUX MAIS ÉCHANGES RICHES	295
9.4. LE CARACTÈRE POLYVALENT DU RÔLE D'ENSEIGNANT	296
9.5. L'ÉLÈVE FACE À SON APPRENTISSAGE	297
CONCLUSION GENERALE.....	301
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	315
INDEX.....	335
INDEX DES AUTEURS	337
INDEX DES NOTIONS	341
INDEX DES TABLEAUX.....	346
INDEX DES SCHEMAS ET IMAGE	347
INDEX DES EXEMPLES	348
TABLES DES MATIERES.....	350

