



HAL
open science

Communications verbales et interactions langagières au cours de l'enseignement des jeux sportifs collectifs et de l'étude de la langue à l'école élémentaire (Cycle 3) en France

Antoine Thépaut, Anne Delbrayelle

► To cite this version:

Antoine Thépaut, Anne Delbrayelle. Communications verbales et interactions langagières au cours de l'enseignement des jeux sportifs collectifs et de l'étude de la langue à l'école élémentaire (Cycle 3) en France. 1^o colloque international de l'ARCD. Où va la didactique comparée? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, Jan 2009, Genève, Suisse. hal-03187006

HAL Id: hal-03187006

<https://hal.univ-lille.fr/hal-03187006>

Submitted on 31 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Communications verbales et interactions langagières au cours de l'enseignement des jeux sportifs collectifs et de l'étude de la langue à l'école élémentaire (Cycle 3) en France.

Thépaut Antoine

THEODILE-CIREL (EA 4354), Université d'Artois, Iufm Nord Pas de Calais, France.

Delbrayelle Anne

THEODILE-CIREL (EA 4354), IUFM-UPJV Amiens, France

Résumé :

Il s'agit d'étudier les interactions verbales entre un maître et ses élèves à propos de la transmission d'un savoir nettement identifié, en situation scolaire avec deux enseignants différents dans deux disciplines : l'EPS lors d'une séquence d'apprentissage de la balle au capitaine et lors d'une séquence d'apprentissage en étude de la langue français au cycle 3 de l'école primaire en France.

Les observations et analyses des situations de classe dans ces deux disciplines montrent qu'il y a relativement peu de régulation de la part de l'enseignant sur l'activité des élèves. Ces derniers sont confrontés à trouver par eux-mêmes les voies de la réussite dans les exercices proposés et d'apprendre les savoirs visés par des procédures spontanées.

Mots clé : interactions langagières orales, apprentissage, EPS, français, cycle 3.

Cette communication est le compte rendu d'une étude exploratoire d'un programme de recherche du pôle Nord Est des IUFM en France, sur l'étude des pratiques langagières dans la résolution de problèmes : étude comparative en français et E.P.S.

Notre question initiale à l'origine de ce projet porte sur : « *ce qui se dit entre un maître et un (des) élèves lorsque celui-ci ne parvient pas à réaliser ce que le maître lui demande et ce que ce dernier souhaite l'aider dans la réalisation de la tâche, souhaite qu'il réussisse, et, par delà, parviennent à apprendre ce qu'il souhaite lui faire acquérir ?* » La question semble d'importance dans la mesure où, par l'intermédiaire de l'oral, le maître définit le cadre de l'action, dit à l'élève ce qu'il doit faire et accessoirement comment il doit s'y prendre pour y arriver. Interroger, questionner l'élève c'est tenter de comprendre les difficultés qu'il rencontre et trouver des procédures pour l'aider dans la résolution du problème. Nous pensons

ici que l'essentiel passe par la communication verbale entre l'enseignant – l'élève, même si nous ne mésestimons pas l'importance des formes de communication non verbale (Pujade–Renaud & Zimmerman 1979). Mais comme l'écrit Bayer (1970) « *La communication est essentielle à l'enseignement, c'est-à-dire aux interactions maître élève, et elle est surtout verbale.* ».

Par ailleurs nous savons également que l'efficacité des procédures d'apprentissage passe par la quantité et la nature des « feed back ». Or, si une bonne partie est donnée par le milieu, une part conséquente est également apportée par l'enseignant. Il convient cependant de s'interroger sur la nature de ceux-ci. C'est ce qui fonde la légitimité de la question initiale.

1 – Cadre théorique

Dans les échanges dialogués entre le maître et l'élève, au vu des travaux existants (Landsherre, 1974, Nonnon, 1999, Blanchard Laville, 2003, Grandaty, 2001, Halté, 2005) il est possible de poser l'existence de deux modalités d'aide et de questionnement. L'une consiste à poser des questions suggérant des réponses directes de type « maïeutique socratique », l'autre s'appuyant sur un questionnement permettant à l'élève de réfléchir et d'identifier le problème afin de trouver la solution par son propre raisonnement (raisonnement métacognitif).

L'une comme l'autre de ces deux modalités renvoie au problème suivant, le questionnement, le dialogue fait-il bouger la structure des connaissances du sujet ? Quels rapports se nouent entre la verbalisation et la construction des connaissances, quels rapports entre verbalisation /apprentissage et temps d'apprentissage ?

A l'occasion de l'observation d'une situation de résolution de problème lors de d'une séance de mathématiques, S. Nadot (1997) étudie les échanges verbaux qui se nouent entre le maître et les élèves entre eux. Dans cette séance, consacrée au problème de l'écriture des grands nombres, l'auteur montre alors, dans l'analyse du discours, les difficultés spécifiquement mathématiques et comment la résolution du problème posé ici, est passée par « une exigence sémantique forte », la nécessité de « *faire discourir sur la procédure en désignant **justement**¹ la position de chacun des chiffres.* » (S. Nadot 1997)

L'auteur montre alors le fonctionnement de « la communauté discursive » (Bernié 2002) où, en plus de la variété des procédures utilisées par les élèves pour résoudre le problème posé, il apparaît nécessaire de prendre en compte les différences dans les registres lexicaux utilisés par ceux-ci. En effet, l'auteur fait le constat, à l'issue de la résolution du problème que « *lorsque le registre mathématiques était utilisé, il ne l'était pas également pour tous les élèves.* » (S. Nadot 1997)

Ceci soulève alors une nouvelle question relative à l'objet sur lequel porte les échanges. En effet, si, au cours de cette séance, certains élèves parvenaient à formaliser dans un langage mathématique avec une grande aisance, d'autres « *... réussissaient à produire et verbaliser une bonne réponse tout en se trouvant démunis devant une demande d'explicitation formelle.* » (S. Nadot 1997)

¹ C'est nous qui soulignons ici. Le terme justement renvoyant ici au sens de : à la place juste dans l'ordre des unités dizaines, centaines, milliers...

Verbalisations sur le résultat de l'action, verbalisations sur la procédure ? Comment l'enseignant oriente-t-il son questionnement et comment l'élève réfléchit-il sous le flot des questions ? Raisonne-t-il à partir du résultat de son action, des procédures qu'il doit mettre en oeuvre ?

En éducation physique et sportive, différents travaux ont montré la nécessité de phases de verbalisation conduites par l'enseignant pour permettre aux élèves d'acquérir de réels savoirs, tenant compte de la spécificité des apprentissages sollicités dans cette discipline : « *La constitution d'un langage commun pour parler de ces actions apparaît comme une étape importante, car ce langage est une des conditions nécessaires pour que les actions effectuées prennent le statut d'action techniques.* » (Loquet, Amade-Escot & Marsenach 2005, p.316). Ces phases de verbalisation sont délicates à conduire tant elles « *cumulent des risques de dérive du contrat didactique sous forme ostensive.* » (Loquet et al, idem). Plusieurs études montrent les effets bénéfiques de phases de verbalisation sur les apprentissages des élèves en jeux sportifs collectifs (M. Nachon 2004, F. Darnis 2005). Celle de M. Videcoq, B. Thon, E. Erbani (1998), également à l'occasion de l'enseignement des jeux sportifs collectifs, pointe à l'inverse, non seulement une absence d'effet, mais même dans certains cas un effet perturbateur. Les auteurs observent en effet que les élèves qui n'ont pas verbalisé avant la séquence de jeu, anticipent mieux et perdent moins souvent la balle. Ils interprètent ce résultat en précisant que le choix de procédures, lors de situations de résolutions de problème n'est pas déterminé par les connaissances déclaratives qui s'y rattachent. « *Les verbalisations, visant à renforcer les consignes du point de vue des opérations, d'orientation, d'exécution et de contrôle nécessaire à l'élaboration des actions nouvelles, ne permettent pas d'établir des relations avec une procédure d'action en vue de construire une représentation initiale pertinente pour l'action.* » (M. Videcoq et al, 1998, p. 291). Il apparaît alors que, lors de la mise en oeuvre d'une situation d'élaboration tactique au travers de verbalisations, les élèves montrent une attention qui se porte sur « *les consignes qui les engagent d'abord dans l'action avant de chercher à comprendre.* » (M. Videcoq et al, 1998, p. 293).

Ces résultats s'expliquent selon les auteurs, par le constat déjà fait par C. Georges (1988), pour qui, les élèves ayant le mieux compris la structure d'un problème, proposent moins souvent que les autres une solution appropriée.

Se pose ici, toute la question des rapports entre la verbalisation et l'action, des rapports entre verbalisation et procédures utilisées pour résoudre un problème moteur. D. Delignières (1991) dans une revue de question complète sur le sujet dans le domaine de l'éducation physique et sportive en souligne toute la complexité.

L'étude des interactions verbales a donné lieu à de nombreuses études et publications (Cf. Altet M 1992, Kerbrat Orécchioni 1996). Mais elle s'accompagne rarement d'une réelle prise en compte des savoirs en jeu dans les situations scolaires. « *Une analyse de contenu des publications françaises les plus importantes sur la période 1970 1999 montre que la centration sur les interactions maître – élèves s'accompagne rarement d'une réelle prise en compte des savoirs en jeu.* » (Marchive & Sarrazy 2000)

Notre préoccupation est bien d'étudier ce qui se dit à propos de la résolution de problème et l'acquisition de savoirs précis. Il n'est pas possible nous semble-t-il de faire l'impasse sur cette dimension essentielle de la communication scolaire.

Or, l'acquisition de savoirs nettement identifiés s'accompagne également de l'usage d'un langage approprié et d'une verbalisation propre. Nous souscrivons ici tout à fait à la thèse selon laquelle les savoirs sont véhiculés par un langage spécifique qui consiste à employer les termes exacts des concepts précis en même temps que des tournures langagières en usage. Nous retenons ici la notion de « communauté discursive » développée par J. P. Bernié (2002).

Aussi de ce point de vue notre préoccupation initiale revient à étudier « les pratiques langagières orales » pour spécifier un « *usage du langage « contextualisé et situé physiquement, institutionnellement et historiquement.* » (Delcambre 2007). Elle permet, selon les termes de l'auteure « *de décrire les spécificités des usages scolaires du langage par rapport aux usages extra scolaire* » et également de « *spécifier les fonctionnements disciplinaires.* »

Les pratiques langagières orales qui se déroulent à l'occasion de ces moments de difficultés dans la recherche, les réalisations de stratégies gagnantes sont elles de nature à modifier la structure des connaissances du sujet et le conduire d'une connaissance initiale à une connaissance plus élaborée, plus complexe ?

Nous réalisons cette étude dans des disciplines scolaires différentes, le français et l'EPS. En effet, si certains points peuvent être communs à ces deux disciplines, beaucoup de caractéristiques semblent les opposer, à commencer par la fonction de la verbalisation. Si en français elle est pour l'essentielle le support de l'écrit, en EPS elle est le support de l'action. Cette différence est à même d'éclairer notre problème. Nous pensons qu'elle est de nature à produire des « pratiques langagières » nettement différenciées.

C'est à l'aide de ce cadre que nous interrogeons/analysons les interactions verbales entre un maître et ses élèves dans la perspective de spécifier le fonctionnement disciplinaire du français et de l'EPS.

2 – Une étude comparative

Notre étude porte sur l'analyse de deux séquences d'apprentissage l'une au cours d'un cycle de basket-ball à l'école élémentaire (cycle 3), l'autre à l'occasion d'un travail d'étude de la langue en CM1 (deuxième année du cycle 3 de l'école élémentaire). Au plan méthodologique nous procédons de façon identique.

2.1 - Le recueil des données

Chacune des séquences est filmée à l'aide de deux caméras, permettant de couvrir tout l'espace de jeu pour le gymnase et celui de la classe. Les enregistrements donnent lieu à une transcription du discours et des actions de l'enseignant en même temps qu'un relevé de l'activité des élèves.

Procédant à une réduction des données, nous n'avons retenu des actions et discours de l'enseignant que les interventions d'ordre didactiques, c'est à dire celles ayant trait spécifiquement à la communication des savoirs (Sensevy, Mercier & Schubauer-Léoni, 2000). Nous extrayons du discours de l'enseignant, à l'image de ce qui se fait dans les études de didactique de mathématiques, toutes les interventions « *qui ne contiennent pas d'énoncé mathématiques comme ceux qui organisent et contrôlent les actions des élèves dans la classe afin que les activités strictement mathématiques puissent avoir lieu* » (Nadot, 1997). Nous obtenons alors ce que l'auteur appelle un « discours réduit ».

Pour ce qui concerne l'activité des élèves, en EPS, nous n'avons retenu que leurs modes de réalisation au regard du savoir visé par l'enseignant. En français, nous transcrivons les prises de paroles, réponses aux questions posées...

Nous établissons ensuite une « chronique » des séquences étudiées (Leutenegger, 2000) mettant en parallèle les interventions verbales d'ordre didactique de l'enseignant et les stratégies de résolution du problème tentées par les élèves.

2.2 - Analyse des données

En EPS, pour analyser l'activité des élèves, nous avons repris pour chacun d'eux, la succession des actions de déplacement en tant que non porteur de balle (noté NPdB). En effet, le maître souhaite que les élèves apprennent, lorsqu'ils sont NPdB, à se déplacer en avant du porteur de balle (noté PdB). Pour cela, il construit un « milieu didactique » (Brousseau, 1988) posant un problème de jeu à résoudre. Nous recherchons, à partir de l'observation et l'analyse de l'activité de chacun des élèves, si ceux-ci parviennent à résoudre ce problème, du moins s'ils cherchent des solutions pour réussir, et en cela, s'ils assument la responsabilité de la situation d'apprentissage.

Pour cela nous notons à chaque fois qu'un joueur entre en possession de la balle, pour chacun de ses partenaires, si ceux-ci se déplacent ou non, si oui où, en restant en arrière du PdB, en avant, avec quelle orientation ? Nous avons alors cherché à travers l'enchaînement de leurs essais, si des régularités apparaissaient dans la succession de leurs actions, et à partir de là, à identifier par inférence, les paramètres qu'ils prennent en compte pour construire leur réponse.

En français, nous avons transcrit les interactions entre le maître et ses élèves, mais il y a une réelle nécessité de prendre en compte, pour les analyses des corpus, les dimensions suivantes :

- la dimension interactionnelle des conduites de la classe, en articulant approches énonciative, sémantique et syntaxique.
- les objets de savoir
- les modalités d'organisation des situations didactiques et de structuration des échanges par le maître
- le lien entre analyse des interactions langagières et construction des savoirs

Dans le cadre de notre étude, par souci de gestion du temps, nous n'entreront pas dans les détails, mais ces aspects restent en permanence çà notre esprit.

Dans la séance d'étude de la langue, l'enseignante souhaite que les élèves puissent différencier les homophones l'a et la. Pour parvenir à ce résultat, l'enseignante pose le problème aux élèves. Nous nous demandons si les élèves à l'issue de la séance sont tous capables de distinguer ces homophones et aussi de les réinvestir dans les productions ultérieures.

3 – Etude de cas en EPS : l'enseignement de l'échange de la balle en basket-ball

3.1 – définition du contexte

L'observation d'un cycle d'enseignement de 6 séances de basket-ball avec une classe de CM1 CM2 (21 élèves).

L'étude présentée ici porte sur l'analyse plus précise d'une séquence d'apprentissage « la balle au capitaine » se déroulant au cours de la deuxième et troisième séance.

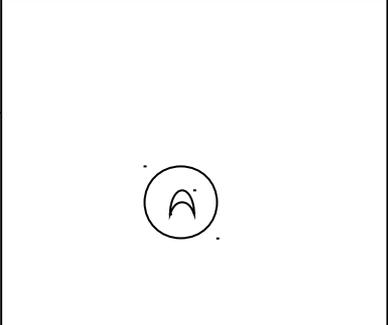
3.2 – La balle au capitaine

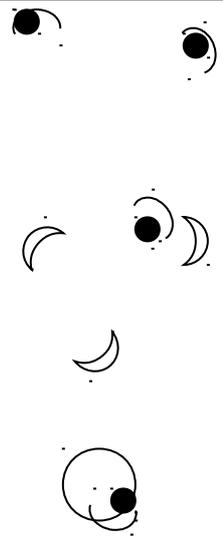
3.2.1 – Contenus visés et savoir en jeu

L'enseignant souhaite que les partenaires du PdB, joueurs non porteurs de balle (NPdB) avancent rapidement, se portent en avant de celui ci.

La transformation recherchée est un jeu de coopération où les joueurs NPdB doivent se déplacer vers l'avant afin de donner au PdB des possibilités d'échange de la balle. Elle mobilise deux aspects de la conduite du joueur, le plan tactique et le plan de la réalisation motrice.

3.2.2 – Description du jeu

<p>Le but du jeu consiste à faire parvenir la balle à son capitaine, joueur situé de l'autre coté du terrain, dans une cible (cerceau).</p>	
---	--

<p>Le dispositif est composé de 2 équipes, 1 ballon</p> <p>Les règles du jeu sont celles du basket-ball. Elles sont rappelées aux élèves à chaque début de séance.</p> <p>Le maître introduit une règle particulière, le joueur PdB n'a pas le droit de se déplacer avec la balle, quand il capte la balle, il doit s'arrêter.</p>	
--	---

3.2.3 – Analyse a priori

La tâche est fondée sur le principe : tout joueur qui entre en possession de la balle n'a pas le droit de se déplacer.

En instaurant cette règle l'organisation du milieu est censée provoquer la nécessité d'une adaptation de la part de l'élève. En effet, puisque le PdB ne peut se déplacer, faire progresser la balle ne peut s'effectuer que si les NPdB se déplacent vers l'avant.

3.3 - Un épisode

Cet exercice est présenté dans des conditions de jeu à effectifs réduits (5x5), sous la forme d'atelier. Situé entre l'échauffement et une phase de jeu global, il a le statut de situation d'apprentissage, situation didactique (Brousseau 1986). Pendant qu'une moitié de l'effectif classe travaille à un exercice de "passe et tir au panier", l'autre moitié s'exerce à cet atelier de la "balle au capitaine". L'enseignant considère cet atelier comme l'atelier principal, il y reste en permanence.

Au bout de cinq minutes, l'enseignant procède à une rotation des groupes.

Nous avons ainsi deux séquences de cinq minutes chacune au cours de la deuxième séance. Comme cette première série ne donne pas les résultats escomptés, l'enseignant la prolonge au cours de la troisième séance, selon le même dispositif.

Tableau . Structuration temporelle des séances observées

	Séance 2	Séance 3
--	----------	----------

	Echauffement		Echauffement	
Exercice de la balle au capitaine (4 séquences)	Séquence 1 ½ Groupe a Eq 1 / Eq. 2	Atelier tir au panier ½ Groupe b	Séquence 3 ½ Groupe a' Eq 5 / Eq 6	Atelier tir au panier ½ Groupe b'
	Atelier tir au panier ½ Groupe a	Séquence 2 ½ Groupe b Eq 3 / Eq 4	Atelier tir au panier ½ Groupe a'	Séquence 4 ½ Groupe b' Eq 7 : Eq 8

N.B. : Les ½ groupes sont dénommés a et a', b et b' car ils ne sont pas constitués avec les mêmes élèves d'une séance sur l'autre

Quatre séquences d'environ cinq minutes chacune sont donc consacrées à cet apprentissage. Elles constituent, selon la classification établie par Amade-Escot (1998), un même épisode.

3.4 - Résultats

L'étude des communications permet de dégager quatre modalités d'intervention différentes de l'enseignant :

a) Interventions verbales dans le cours de l'action. Au cours de certaines actions de jeu, observant que l'(les) élève(s) n'avance(nt) pas au-delà du PdB, l'enseignant désigne directement, par injonction verbale, la solution à appliquer : « allez, Mo, allez ! devant ! », « bougez, comment voulez-vous avancer sinon ! », « avance », « allez, allez vers l'avant ! ».

b) Interventions motrices en jeu. Au cours de la première séquence, profitant d'un déséquilibre numérique d'une des deux équipes, l'enseignant entre, physiquement, dans le jeu : « Je vais me mettre avec les maillots ». Constatant que l'équipe, à laquelle il s'est joint, ne parvient pas à développer un jeu en progression, il se saisit de cette occasion « en acte » pour montrer comment il faut jouer et ce qu'il attend des joueurs.

Action 21 : Bra lance la balle à l'enseignant. Celui-ci repasse aussitôt à Lau, alors placée à deux mètres de lui, orientée vers lui. Il effectue alors un quart de tour pour s'orienter face à la cible, avance en marchant tout en appelant du bras, la balle.

Action 23 : (...) Mo passe alors à l'enseignant, situé à sa hauteur. Toutefois, comme il est en déplacement vers l'avant, la passe de Mo lui arrive en arrière. Il est alors obligé de se retourner pour se saisir de la balle.

Action 25 : Bra lance alors directement à l'enseignant qui donne aussitôt à Mo, puis court vers l'avant en lançant le bras vers l'avant pour appeler la balle.

c) Interventions à l'arrêt pendant le jeu. Voici deux exemples de régulations de complexité différente :

Lors de la deuxième séquence, Eme passe en avant à Mat et reste sur place. Mat, marqué par deux adversaires directs ne peut plus faire de passe. Le jeu est bloqué. Le maître arrête le jeu, replace les joueurs dans la configuration et pointe l'erreur d'Eme : « *tu restes là, tu n'avances pas. Il faut que tu ailles ici, avance ...* ».

A la troisième séquence (Action 28), Flo capte la balle. Il ne peut faire de passe, car ses deux partenaires, situés en avant de lui, sont marqués par des adversaires. Le maître arrête le jeu : « *Eh, stop, stop* (il intervient rapidement pour faire en sorte que les joueurs ne changent pas de place) *vous ne bougez pas* (il replace Kev devant Bra, et s'adresse à Kev) *t'es là* (puis il va replacer la balle entre les mains de Flo) *faut regarder où sont vos partenaires. Lui dans ce cas là, il regarde lui [Bra] et elle [Ana]* (en même temps il demande d'un geste à Haf de se replacer devant Ana) *dans ce cas qu'est-ce qu'il peut faire ?* (il parle de Flo). L'enseignant va alors prendre Bra par la main, l'amener de l'autre côté du terrain, en position démarquée : *je cours, hop ! il ne faut pas rester serré !* »

d) Interventions à la fin de la phase de jeu. Lors de la deuxième séquence, à l'issue d'une progression rapide de la balle, d'un bout à l'autre du terrain, réalisée en trois passes, le maître arrête le jeu pour faire un bilan avec les joueurs : « *Stop, un, deux, trois : trois passes* ». Il replace les joueurs sur le terrain, leur demande de refaire l'action qu'ils viennent d'effectuer et fait alors constater la nécessité de se tourner rapidement vers l'avant pour voir ses partenaires et lancer la balle à un joueur démarqué. Puis il fait une nouvelle démonstration en plaçant trois filles sur une même ligne : « *est-ce que vous avancez ?* ». Il recommence la démonstration en rendant la balle à la première joueuse de la ligne : « *Il faut lancer puis avancer. Non ! tu avances, tu attends le ballon. Lance puis avance. Tu avances et hop. Je lance, j'avance* ». A ce moment, il demande aux garçons de ranger le matériel, signal que le jeu est terminé.

4 – Une étude de cas en français : étude de la langue, les homophones l'a et la.

L'observation d'un cycle d'enseignement de 5 séances en français et plus précisément en étude de la langue à partir d'un projet d'écriture d'un texte descriptif réalisé individuellement avec une classe de CM1 (22 élèves).

L'étude présentée ici porte sur l'analyse plus précise d'une séquence d'élaboration d'une trace écrite relative à un problème en langue et plus particulièrement sur la distinction entre deux homophones grammaticaux : la et l'a (l'as) se déroulant à la troisième séance du projet.

4.1 – Séance d'étude de la langue

L'enseignante travaille dans une démarche d'observation réfléchie de la langue en plusieurs phases :

Première phase : observer, décrire, analyser et interroger en menant des activités d'exploration du langage à partir d'un fait de langue remarqué dans les productions des élèves.

Deuxième phase : déduire des règles de fonctionnement et d'utilisation du fait de langue.

Cette phase de synthèse et de formalisation aboutit à des conclusions provisoires. Elle conduit à la construction d'une règle confrontée à la règle établie par les grammairiens et permet également d'asseoir le vocabulaire commun.

Troisième phase : fabrication d'outils provisoires.

Quatrième phase : mise en œuvre la compétence acquise dans diverses situations.

Cinquième phase : évaluation.

Sixième phase : retour à la situation de départ

L'enseignante a, lors d'une première séance, fait produire un texte dans le cadre d'un projet d'écriture à ses élèves. Elle a repéré dans les productions de textes, des difficultés à distinguer « la » et « l'a » (l'as) souvent orthographiés « la ». Il s'agit d'une confusion entre le déterminant (article défini féminin singulier) et le pronom personnel complément d'objet. Dans une deuxième séance, l'enseignante a élaboré un corpus de phrases extraites des productions comportant les deux homophones avec des erreurs et des non erreurs et a demandé à ses élèves de dégager le problème en langue : comment différencier la et l'a ? Ensuite, elle a demandé de rechercher dans des textes de lecture déjà lus des phrases comportant un de ces deux homophones (conformément à la notion de projet d'écriture développé dans *Evaluer les écrits à l'école primaire*, EVA INRP). Ici, lors de cette troisième séance, les élèves tentent de dégager des règles de fonctionnement du phénomène en vue de réaliser une trace écrite.

La séance se déroule sur le mode oral collectif et dure 1 heure. L'enseignant cherche à ce que ses élèves soient capables à l'issue de la séance de distinguer l'a et la et qu'ils déduisent des règles de fonctionnement afin d'élaborer un outil provisoire utilisable par tous.

Deux autres séances succèdent : une relative à des exercices d'entraînement et enfin, une dernière au cours de laquelle les élèves réécrivent (deuxième jet) leur production de texte.

4.2 - Résultats

Selon le rapport sur l'enseignement de la grammaire de Bentolila, l'auteur préconise de ne plus travailler en parallèle les homophones (A Bentolila, *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire* ; 29 novembre 2006) : « Il conviendra d'éviter de présenter des ensembles d'homophones tels que « sont/son », « c'est/ces/ses » car cela introduit un doute orthographique là où la grammaire n'en laisse planer aucun », p.21). Or, il est encore très fréquent d'observer en classe une analyse parallèle qui a pour but de générer des confusions chez les élèves au lieu de clarifier les différences.

L'observation, l'étude des interactions verbales montre comme en EPS, des échanges unidirectionnels et limités.

L'enseignante emploie le « vous » très globalisant en début de séance pour désigner toute la classe : « vous allez me sortir les phrases, vous allez me donner une phrase que vous avez retrouvée dans vos écrits », mais cette énonciation l'exclut du problème rencontré par les élèves.

En général, l'enseignante s'adresse à un seul élève ou un élève s'adresse à la maîtresse qui lui répond sans chercher à renvoyer aux autres élèves à créer un conflit socio-cognitif.

E dicte la phrase : allons à <u>la</u> pêche.
M : « pêche » c'est quoi ?
E : pêche c'est un nom, non, c'est un verbe.
M : pourquoi tu dis que c'est un verbe ?
E : on peut le conjuguer.
M : oui, pêche c'est du verbe « pêcher ». Là, pêche, c'est la pêche. C'est un nom de la même famille que « pêcher ».

L'enseignante parle beaucoup, c'est elle qui induit et propose les stratégies à utiliser sans vraiment prendre en compte ce que savent et ne savent pas les élèves.

- C'est elle qui propose de faire un tableau

M : on va se faire un tableau, on va ranger les phrases.		
M trace un tableau et place les exemples donnés par les élèves.		
La = pronom	L'a	L'as
	Il ne l'a pas revu.	L'as-tu déjà croisé ?
	C'est une ville sombre telle que l'a décrite James.	Tu l'as eu, ton permis ?

- C'est elle qui propose une stratégie de substitution.

M : on peut remplacer par un autre déterminant...Par quel autre pronom ?...un possessif...

M propose un exercice de manipulation sur l'axe paradigmatique : « la » remplacé par « une » par « sa ».

- C'est elle qui rédige la trace écrite finale.

M au tableau écrit :

Comment choisir entre là/la/l'a/l'as ?

Là → indique un lieu.

Ex : je suis là (= je suis ici).

La → déterminant (devant un nom). Il peut être remplacé par un autre déterminant de son genre.

Ex : la petite fille

Une adj nom

Sa

La → pronom (remplace un nom féminin)

Elle s'appuie surtout sur les élèves qui donnent les réponses et qui ont déjà tout compris de la différence entre les deux homophones.

E : ils la prirent.

M : est-ce qu'on est dans « la » déterminant ?

E : non, on ne peut pas mettre « la suivirent ».

M : on est dans « la » pronom.

E : pour reconnaître quand il faut mettre « l'a » on peut dire avait.

M : comment on sait que ça marche de remplacer par « avait » ?

E : si on peut remplacer c'est le verbe avoir.

La maîtresse essaie de remplacer tous les « la » par avait pour voir si c'est le verbe ou non.

La = pronom	L'a	L'as
Elle sauta dans l'eau et les canetons lui suivirent. La remplace un nom féminin.	L'avait Il ne l'a pas revu. C'est une ville sombre telle que l'a décrite James.	L'avais-tu... L'as-tu déjà croisé ? Tu l'as eu, ton permis ?

M : « la suivirent », ça marche ?

E : non, ça nous prouve qu'ici on n'a pas le verbe avoir.

M : « l' » c'est quoi ?

E : pronom.

M : si c'est un pronom, « il » remplace quelque chose. Vous devez être capable de remplacer.

M : cache le l' dans l'as-tu déjà croisé ?

M : cette phrase est extraite de quel texte :

E : le petit lapin rouge.

M : ça remplace quoi ?

E : le loup.

M : votre « l' » est pronom, mais il est accompagnée du verbe « avoir ».

Certains élèves ont des difficultés à comprendre les substitutions, l'enseignante propose de prendre le cahier de brouillon et de faire des exercices à partir de phrases qu'elle dicte.

La maîtresse dicte une autre phrase.

Il la cherche auprès du moulin.

Un E1 écrit au tableau :

Il là cherche près du moulin.

E2 : Non, l'a car il y a « il » devant, on peut pas dire : il l'avait cherché près du moulin.

M : ça veut dire qu'on n'est pas avec le verbe « avoir ». Il n'y a plus qu'un choix : « la »

M : c'est un déterminant ou un pronom ?

E2 : un pronom, il n'est pas devant un nom.

M : il cherche la fille près du moulin. Il remplace un nom au féminin

Il s'agit d'un enseignement directif, unidirectionnel, laissant souvent de côté des élèves qui ne comprennent pas l'objet de la séance de langue. L'enseignante se place surtout en expert en donnant la réponse. Ceci peut être décelé dans l'énonciation qui positionne l'enseignante à distance des élèves. Elle emploie le « vous » ou le « on », mais en fait ne s'implique pas dans la réflexion menée par les élèves.

5 - Analyse et interprétation.

5.1 – Une absence d'échange, d'interactions verbales

L'observation, l'étude des communications verbales montre des échanges unidirectionnels.

Seul ou presque l'enseignant parle. Il a l'initiative des prises de parole, pose les questions, choisit les élèves qui sont invités à répondre. Il est possible de dégager qu'il s'agit là d'un enseignement directif, unidirectionnel selon les termes de Bayer et De Lansheere (1970). Dans ce cadre il n'y a guère d'autre chose à ajouter. L'analyse didactique nous permet semble-t-il d'aller au-delà et de déceler d'autres éléments dans la caractérisation de l'acte d'enseignement.

5.2 – Des procédures ostensives

L'analyse des communications, au regard du savoir visé, lorsqu'elle existent, montre des procédures ostensives. Face aux difficultés des élèves à réaliser la tâche, le maître montre ou donne la solution à appliquer. Ces interventions peuvent être vues comme des interactions didactiques ponctuelles qui visent d'une part à maintenir la relation didactique avec les élèves (Sensevy Mercier, Schubauer-Léoni 2000), d'autre part à faire avancer le savoir. L'enseignant ne peut laisser ses élèves dans une situation d'échec permanente. « *Face aux obstacles des élèves, il ne peut éviter de reprendre à son compte certaines responsabilités vis-à-vis de l'émergence des savoirs. Il peut alors <<donner à voir>> du savoir au travers de procédures ostensives.* » (Salin 2002)

Il s'agit ici d'une habitude d'enseignante. Elle s'appuie sur les réponses des élèves performants qui font illusion de la compréhension mais surtout de l'incompréhension (traduite ici par les quelques exercices d'entraînement qui suivent la construction de l'outil) du reste de la classe.

Les objectifs du maître dans cette séance sont de différents ordres : disciplinaire, cognitif et langagier. Il s'agit pour lui de faire acquérir aux élèves les savoirs (notions et métalangage) et mais surtout des savoir-faire grammaticaux (procédures et manipulations syntaxiques). Mais il s'agit également de développer leur compétence à analyser le fonctionnement de la langue pour mieux l'utiliser. Or, pour cela, l'enseignante ne cherche pas à développer chez eux une attitude, une posture réflexive vis-à-vis du fonctionnement de la langue pour leur permettre de dépasser les fausses évidences et les fausses familiarités des faits et du métalangage grammatical en les regardant de plus près. Ce faisant, elle ne développe pas non plus chez les élèves les outils langagiers, les conduites discursives (formuler une hypothèse, justifier, par exemple) nécessaires à la construction de ces savoirs et savoir-faire. Les élèves appliquent la règle, ne la construisent pas. Ces différents rôles ne sont pas faciles à tenir pour la maîtresse plus habituée à faciliter la découverte rapide de la « bonne réponse ». Amener les élèves à verbaliser ce qui fonde leur analyse, à en vérifier la pertinence en mobilisant savoirs et savoir-faire linguistiques et en utilisant un métalangage normé demande au maître de se construire une position de « neutralité active » : accueillir la parole de chaque élève sans poser directement un jugement de validité sur les analyses proposées. Au-delà de la justesse de la réponse de l'élève, le maître pourrait chercher à vérifier si elle

repose sur un raisonnement linguistique valide, à repérer où se situe la difficulté éventuelle de l'élève. L'erreur acquiert donc un autre statut, digne d'intérêt pour le maître et pour l'élève, elle devient objet de discussion, source de réflexion qui peut conduire à un progrès. Traditionnellement, l'école a un référentiel de contenus et le maître les vise. Mais il se présente souvent comme celui qui sait par opposition à ses élèves qui ne savent pas et quand il enseigne, il leur apprend. Dans cette séance de langue, le maître a un objectif à atteindre pour tous les élèves, il définit une situation à partir de celui-ci et l'élève doit apprendre dans cette situation. Or, dans cette pratique, beaucoup d'élèves restent sur le bord de la route, ce sont ceux qui ne comprennent pas l'enjeu, la situation: « pourquoi l'a et la ? et pas comment écrire « j'ai été arrosé... » ?, la consigne, le but de l'enseignante, etc....

5.3 – Des pratiques langagières

Les formes de pratiques langagières étudiées ici montrent qu'elles concernent essentiellement le maître et peu les élèves. Elles sont le plus souvent centrées sur les aspects formels du problème et visent de fait davantage à renforcer les consignes d'exécution que de permettre aux élèves, d'une part de formuler le résultat de l'action, d'autre part de verbaliser les procédures utilisées en vue de planifier l'action avec un taux de réussite élevé, synonyme d'un niveau de connaissance plus élaboré.

Conclusion

L'étude rapportée ici porte sur l'analyse de deux séquences d'apprentissage l'une en français, l'autre en E.P.S. Elle montre, par delà les différences de nature et de forme de l'enseignement de ces disciplines, des constats analogues.

En effet, l'observation des interactions verbales didactiques montre qu'il y a peu de communication de moment d'aide et de dialogue entre le maître et l'élève. Lorsque ces moments existent, il s'agit souvent de procédures ostensives où le maître « donne à voir » le savoir à appliquer. Quand les élèves agissent, ils ont peu d'indications sur ce qu'ils font et sur les façons dont ils s'y prennent pour réaliser la tâche. Les observations précises montrent pourtant que certains d'entre eux essaient des solutions, testent différentes procédures, cherchent des solutions. Toutefois, faute d'être relevées, identifiées par l'enseignant, l'élève ne peut que choisir au final par lui-même la stratégie à mettre en œuvre pour parvenir au but.

Il est remarquable ici de noter que l'on observe un phénomène identique dans les deux disciplines étudiées et selon des modes de travail pédagogique différentes. En effet, il faut le souligner, même dans l'étude de cas de la séquence de français, l'enseignant, tout en s'inscrivant dans une démarche qualifiée d'observation réfléchie de la langue, on observe des formes de « pratiques langagières orales » similaires. S'agit-il ici d'un geste professionnel, d'une technique professorale déterminée par les contraintes de la communication scolaire ? Ici, le travail comparatiste, par de là le fait d'échanger des concepts, des cadres de références différents, un même type de questions, permet de mettre à jour un phénomène remarquable, qu'il convient toutefois de prolonger et d'approfondir par des études complémentaires.

Bibliographie.

Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignants et élèves en classe ?, *Revue Française de Pédagogie* 107, p. 123-139.

Amade- Escot, C. (1998). Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement : une étude de cas, le contrat didactique, *Recherches en EPS : bilan et perspectives*, Paris, Editions Revue EPS.

Bayer, E. (1970) - L'analyse des interactions verbales en classe, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4, p. 14-27.

Bentolila, (2006) *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire*.

Blanchard Laville, C. (2003), *Une séance de cours ordinaire, Mélanie tiens passe au tableau*, Paris, L'Harmattan.

Bernié, J.P. (2002). L'approche des pratiques langagières à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de Pédagogie* 141, p. 77-88.

Bruner, J.S. (1983). *Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.

Darnis, F., Lafont, L., Menaut, A. (2007). Interactions verbales en situation de co-construction de règles d'action au handball : l'exemple de deux dyades à fonctionnement contrasté, Besançon, eJRIEPS, Iufm Franche-Comté.

Delcambre, I. (2007). Les pratiques langagières, in Reuter, Y.(Eds), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

EVA INRP, (1993). *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette.

Grandaty, M. (Dir.). TURCO, G. (Dir.) (2001), *L'oral dans la classe*, INRP.

Halté, J.-F., Rispail, M. (éd.) (2005). *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan.

Kerbrat-Oréchhioni, C. (1996). *La conversation*, Paris, Seuil.

Landsheere, G. (1974). *Comment les maîtres enseignent, analyse des interactions verbales en classe*, Ministère de l'Education Nationale et de la Culture.

Leutenegger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. . *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, Vol. 20, n°2.

Loquet, M., Amade-Escot, C., Marsenach, J.. (2005). Théorie des situations didactiques en éducation physique. Pourquoi ? Comme ? Quelle transposition ? in Salin (et all), *Sur la théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 307-318.

Marchive, A & Sarrazy, B. (2000). Les interactions maître élèves. Analyse critique et approche anthro-pdidactique, Actes du colloque Iufm, Aix Marseille.

Mercier, A., Schubauer-Léoni, M.L., Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée, *Revue Française de Pédagogie* 141, p. 5-16.

Nachon, M. (2004). Interaction en Education Physique et Sportive : le cas du basket-ball Approche des compétences sémiolangagières et construction de savoir. Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Didactique, Sémiotique. Non publiée, Université de Franche Comté, Besançon, France.

Nonnon, E. (1999). « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques (aperçu des ressources en langue française) », *Revue française de pédagogie* 129, p. 87-131

Salin, M.H. (1997). Contraintes de la situation didactique et décisions de l'enseignant, in Blanchard-Laville, C. *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »*, Paris, L'Harmattan.

Sensevy, G. (2005-1). « Sur la notion de geste professionnel », *Bulletin de l'AIRDF*, 36, p.6

Sensevy, G., Mercier, A. (Eds) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, P.U.R.

Videcoq, M., Thon, B., Erhani, E. (1998). Influence des verbalisations sur les stratégies de prise de décision individuelle dans les situations offensives en sport-collectif, *Recherches en EPS : bilan et perspectives*, Paris, Éditions Revue EP.S., p. 285-296.

TITRE DE LA CONTRIBUTION

Auteur 1 (Times New Roman 12)

Institution (Times New Roman 12, italiques)

Auteur 2

Institution

Résumé (10 lignes maximum)

5 MOTS-CLE

1. Titre de niveau 1

1.1. Titre de niveau 2

1.1.1. Titre de niveau 3 (espacement avant 6 point, après 6 points)

Normal

Références bibliographiques

Corps de texte des références bibliographiques (. Norme APA Pour l'adaptation française, vous pouvez vous référer aux indications données dans le site <http://benhur.teluq.uqam.ca/spersonnel/mcouture/apa/>, basées sur l'ouvrage Pelgrims, G (2000). *Références bibliographiques. Guide pour les travaux en Sciences de l'éducation*. Hors Série de la collection Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, Genève : Université de Genève)