

Analyse de discours d'enseignants de FLÉ en classe maternelle

Colette Beaumont-James

Volume 24, numéro 2, 1996

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/603112ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/603112ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université du Québec à Montréal

ISSN

0710-0167 (imprimé)

1705-4591 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Beaumont-James, C. (1996). Analyse de discours d'enseignants de FLÉ en classe maternelle. *Revue québécoise de linguistique*, 24(2), 17-37.
<https://doi.org/10.7202/603112ar>

Résumé de l'article

L'auteure procède à l'analyse du discours d'enseignants de FLÉ en classe maternelle exerçant dans le cadre d'écoles françaises en Espagne et ayant adopté une approche communicative. Elle observe comment la situation de communication construite par des enseignants peut infléchir leur propre discours et comment ce discours peut infléchir à son tour les productions langagières des enfants. Sont analysées d'un point de vue linguistique des représentations de l'enseignant, de l'enfant, de la langue. Enfin, des propositions sont formulées en vue de mieux prendre en considération certains paramètres de la communication

ANALYSE DE DISCOURS D'ENSEIGNANTS DE FLÉ EN CLASSE MATERNELLE¹

Colette Beaumont-James
École Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud

1. Introduction

L'AUTEURE PROPOSE ICI un point de vue linguistique sur l'enseignement du FLÉ dans des classes maternelles d'écoles françaises en Espagne. Partant de pratiques langagières d'enseignants de FLÉ basées sur des approches communicatives, on s'intéresse ici à la manière dont la situation de communication construite par des enseignants peut infléchir leur propre discours et comment celui-ci à son tour peut infléchir les productions langagières des enfants. L'analyse linguistique forcément limitée de neuf classes filmées, si elle ne permet pas de généraliser, permet néanmoins de poser des questions fondées sur l'observation de cas concrets qui auraient pu sembler relever d'évidences; on s'interrogera sur des paramètres de la communication tels que contexte situationnel, représentation du locuteur, représentation du destinataire, message. Une première remarque s'impose; le rôle de l'enseignant est si complexe qu'aucune démarche pédagogique n'est indiscutable et l'étude de difficultés rencontrées dans la maîtrise de certains paramètres ne peut prétendre rendre compte de chacune de ces pratiques dans sa globalité; par conséquent, on propose seulement de poser quelques questions touchant à la maîtrise d'approches communicatives et de faire quelques suggestions concernant la formation pédagogique et linguistique d'enseignants de FLÉ.

¹ Cet article reprend Beaumont-James (1995) et y fait suite.

2. Contextes

On précisera préalablement le cadre institutionnel et la nature du support analysé.

2.1 *Le cadre institutionnel de l'enseignement du français à l'étranger*

L'enseignement de FLÉ en école maternelle à l'étranger ne relève pas de recommandations particulières et il s'avère que des enseignants croient devoir reconduire des pratiques fondées sur des instructions données pour l'enseignement du français langue maternelle en France, oubliant que le contexte verbal est différent. On peut lire notamment dans le livret individuel des enfants en premier cycle parmi les compétences à acquérir: "Imaginer et créer des histoires"...; "Prendre la parole"; "S'exprimer de manière compréhensible"; "Faire varier les temps des verbes, les pronoms personnels, les mots de liaison"; "Réutiliser du vocabulaire dans diverses activités de la classe"; "Identifier, isoler, reproduire, associer, agencer des éléments de la langue parlée"; "Formuler correctement demandes et réponses"; "Dire et mémoriser des textes courts"...

Ces instructions ne précisent pas davantage les modalités d'apprentissage du français ni les structures à acquérir et supposent que l'enseignant forge sa propre pratique.

2.2 *Pratiques filmées*

Nous analyserons ici le discours pédagogique d'enseignants de FLÉ en vue de déterminer comment les pratiques langagières mises en oeuvre dans le cadre de ce type d'approche du langage infléchissent le discours de l'enfant. Dannequin (1989, p. 27) a été de ceux et celles qui ont rappelé la nécessité de réfléchir sur les productions de l'enseignant en reprenant en ces termes des travaux antérieurs: «Bouvier (1982) souligne que les travaux sur l'acquisition du langage ne s'intéressent, en général, qu'à l'énoncé émis par les enfants sans examiner la forme des énoncés émis par les adultes en direction de l'enfant». Or le corpus vidéo² recueilli en 1991 a été filmé au moyen de deux caméras montrant l'une, l'enseignant, l'autre, certains enfants du groupe; il permet donc,

² Les exemples sont issus d'un corpus filmé en Espagne, dans des écoles françaises accueillant 80% d'enfants hispanophones et 20% d'enfants étrangers de 3-5 ans à l'initiative du secteur *Français langue précoce* du Crédif de l'E.N.S. de Fontenay-St-Cloud; on a demandé à l'auteure du présent article d'analyser ce corpus brut plusieurs années après le recueil auquel elle n'a pas participé.

dans les limites que nous exposerons ci-après, de considérer le discours des enfants comme la résultante de stratégies discursives du pédagogue et de prévoir des réponses ou des non-réponses; toutefois, ce corpus filmé a nécessairement ses limites puisque, d'une part, nous ne disposons pas d'informations précises relatives au contexte socio-culturel au moment du recueil ni d'évaluations en amont et en aval; d'autre part, étant donné l'impossibilité de prévoir l'origine des réponses, les élèves filmés ne sont pas nécessairement ceux qui ont répondu et nous ne pouvons nous appuyer sur des plans généraux ou panoramiques (de l'ensemble de la classe) qui nous auraient permis de juger de la participation effective de chacun des enfants. Le son permet toutefois de distinguer des réponses individuelles et des réponses de groupes. Enfin, étant donné que ces classes ont été filmées, il est possible que les pratiques pédagogiques aient été plus ou moins influencées par la présence d'une équipe de tournage, mais nous ne toucherons pas ici cet aspect.

3. Situation de communication

Analysons d'abord la manière dont se construit la situation de communication enseignant-élève pour nous intéresser aux représentations sous-jacentes du locuteur et des destinataires.

3.1 Création d'un contexte situationnel et nature du type d'acte de parole

La situation de communication pédagogique implique ici que les enfants, par groupes d'une quinzaine environ, prennent la parole sous forme d'un jeu de **dialogues** avec l'enseignant. Il s'agit de créer ou de recréer une histoire à partir d'un livre, de diapositives, d'une chanson entendue, ou de dialoguer à partir de la règle d'un jeu de trains sur la base d'un dessin et de dés, de jouer une saynète, d'une séance de découpage, etc. La plupart des classes analysées s'appuient donc largement sur des supports visuels, sur des représentations.

L'approche de l'oral s'y veut «toute communicative, tout français» dans la mesure où, pour reprendre une formulation de Hymes (1981), l'enseignant «incite ses élèves à prendre part à des événements de communication» dans le cadre de la situation de classe mettant, de fait, en jeu des règles de communication propres au milieu scolaire, des règles d'usage du langage en même temps qu'une compétence verbale en vue de leur permettre de communiquer directement en langue étrangère:

EN8³: On parle français.

La situation créée est double et a un caractère ambivalent: elle est constituée d'une part, de la situation réelle de classe, d'autre part, de la situation fictive (histoire, jeu...) dont l'enfant sait très bien qu'elle n'est pas ludique, mais qu'elle a, au contraire, un objectif déterminé, celui de l'apprentissage du français.

3.2 *Un locuteur omniprésent: l'enseignant*

L'observation des transcriptions permet de mettre en évidence le volume très important des productions langagières de l'enseignant par rapport à celui des enfants. Il paraît souhaitable de s'interroger sur les raisons qui motivent cette omniprésence. Ainsi, par exemple, des enseignants sont fréquemment contraints, pour mettre en place la situation de communication fictive ou pour la maintenir, à produire de longs énoncés; deux seulement adoptent un principe d'économie. Lors de la mise en place du jeu, EN6 profère notamment trois énoncés comportant de 150 à 200 mots.

EN6: ... Comme on sait pas encore tellement bien compter, on va jouer avec un dé; et puis après les autres c'est pas pour jouer en petits groupes hein? On va les poser là. Bien. Alors je vous explique comment marche le dé. On lance le dé, le premier joueur lance le dé et par exemple il trouve cinq. Alors on compte la voiture qui est déjà là, ça veut dire qu'on met une étiquette là, une là, une là, une là, une là: ça fait cinq. Il lance le dé encore une fois et il trouve six. Alors qui est-ce qui a env-, viens montrer. Martin par exemple. Hein on est là tiens. Alors après tu vas prendre les étiquettes vertes. Attention j'en ai là-dessous et tu vas compter, disons qu'on va trouver six avec le dé. Vas-y compte.

EL: Un, deux, trois, quatre, cinq, six.

EN6: Voilà, tu vas arriver là. On arrive très vite parce qu'ici il y a quelque chose d'important à expliquer. Tu veux t'asseoir? Donc on est ici, hein? Ça veut dire qu'on peut traverser hein, si on trouve six, six on va pas s'arrêter là Juseppe on va pas s'arrêter là. On compte six, on peut compter le jaune aussi. Mais ici regardez, pour pouvoir remplir ce train, ce dernier wagon il faut trouver exactement quatre. Si on trouve

³ Les énoncés produits par les divers enseignants sont précédés de EN1 pour la classe n° 1, EN2 pour la classe n° 2, etc. Les répliques des élèves sont précédées de la mention EL pour les réponses individuelles et ELs pour les réponses de plusieurs élèves.

trois, c'est-à-dire si on trouve trois on peut mettre encore trois étiquettes mais je veux dire que si on trouve par exemple cinq, si on tire cinq, on peut pas, on doit passer son tour, on ne peut pas jouer pa'ce que, euh, y a une étiquette qui dépasse et alors on peut pas la mettre là hein? Mais on va, on va voir ça de façon plus, en jouant on va bien le voir en plaçant les étiquettes, hein? euh, qu'est-ce que je dois vous expliquer d'autre? Ben que celui qui a gagné ça va être qui alors? Parce qu'il y a un gagnant. Quand on joue, ça veut dire qu'il y a un gagnant, etc.

Parfois, l'omniprésence de l'enseignant peut être aggravée parce qu'il se met en scène dans son discours.

EN5: ... eh bien moi je vais vous dire ce qu'ils leur disent.

Mais il est aussi contraint à des passages fréquents d'une situation à l'autre pour réclamer l'attention, donner des directives, ce qui le conduit à produire des énoncés comportant des incises donnant un caractère haché à ces énoncés; des enfants dont ce n'est pas la langue d'origine peuvent avoir des difficultés à reconstruire les énoncés de la situation fictive tels qu'ils n'ont pas été prononcés.

EN8: Parce que je vais vous dire une chose les enfants – assieds-toi Elena – la queue des cochons, c'est en tire-bouchon.

Enfin, l'enseignant, de par sa fonction, construit une relation dialogique asymétrique dans laquelle l'enfant est en relation d'infériorité: le maître organise, questionne, ordonne, porte des jugements, corrige les énoncés, les recontextualise, les reprend, etc. Par conséquent, la mise en place et le maintien d'une situation de communication fictive contribuent à faire de l'enseignant le locuteur principal dans une classe où l'on sait que le facteur temporel est un paramètre d'une extrême importance:

EN1: Vite, on coupe... Vite, aux colles... On va jamais terminer... Allez Thérésa dépêche-toi.

Cela limite les possibilités de prise de parole des enfants et tend, de fait, à en faire des destinataires plus ou moins passifs plutôt que de véritables locuteurs. Même si le problème du volume du discours de l'enseignant est connu des spécialistes, l'observation de ces pratiques montre que des enseignants savent mieux que d'autres alléger ce volume et qu'ils se sont posé la question de l'investissement du temps par rapport aux résultats recherchés.

3.3 Représentation des destinataires

La question se pose de savoir quelle représentation du destinataire peut être dégagée de ce discours. On limitera ici notre approche à la structuration temporelle de la classe, aux moyens mis en oeuvre pour solliciter sa perception sensorimotrice, ses capacités d'attention et de mémorisation, aux règles de communication, en nous fondant notamment sur quelques aspects de travaux d'une linguiste spécialiste de neuropédagogie, Trocmé-Fabre (1987).

3.3.1 Structuration temporelle de la classe et choix du support

L'observation des diverses situations créées par les pédagogues révèle une diversité de structuration du temps. Mais, parfois, des enseignants s'enferment dans la situation de communication qu'ils ont créée sans donner à l'enfant l'impression de changement d'activités nécessité par son âge. À titre d'exemple, l'enseignant EN5 fait sa classe sous la forme d'un "bain linguistique" sans changements d'activités, donc sans structuration temporelle, sauf à la fin où l'histoire est dessinée. Au contraire, l'enseignante EN4 structure sa classe en quatre temps. Elle raconte une histoire en montrant les images successives du livre; il s'agit, mais pas seulement, de mettre en relation l'image d'un animal et le mot correspondant; ensuite les enfants reconstituent l'histoire après distribution de rôles: la représentation d'un animal a été confiée à chaque enfant qui doit le mettre au tableau suivant la chronologie de l'histoire; vient un jeu interactif basé sur des relations métonymiques (onomatopées, mangent quoi?), et sur la description; vient enfin, la représentation de l'histoire sous la forme d'une B.D. La structuration temporelle de la classe, parfois la non-structuration, n'est pas toujours adaptée à la psychologie de l'enfant qui, à cet âge, éprouve le besoin de fréquents changements d'activités.

3.3.2 Sollicitation de la perception sensorimotrice

L'appel à la perception sensorimotrice tel que nous l'approcherons sera limité aux directives données pour orienter l'attention de l'enfant vers tel ou tel sens. Le "tout français" nécessite d'avoir largement recours au support de l'image: il s'agit d'abord pour l'enseignant d'inciter l'enfant à identifier un référent pour l'associer à une image acoustique. On a repéré, à titre d'exemple, quelques-uns des éléments linguistiques qui font appel à la vue, à l'ouïe, au kinesthésique, à deux sens à la fois, etc.:

EN5: Si vous *voyez* bien son nez, ça ressemble à quoi?

EN5: On va en *voir* bientôt des éléphants tu *verras*.

EN5: *Regardez*, voilà, *voyez*.

EN5: Alors *regardez* leur tête aux éléphants, *regardez* bien leur tête.

EN5: Il est très malheureux *visiblement*. *Regardez*, est-ce qu'il a l'air vraiment content là?

EN6: (Chuchoté) *Écoutez bien*. *Écoutez bien*.

EN4: ... Qu'est-ce qu'elles *disent* les chèvres?

EL: Bêeh.

EN4: Ça c'est plutôt le mouton qui dit *bêêh*. La chèvre, elle dit *mêh*, *mêêh*, *mêêh*.

EN4: *Écoutez-moi bien*.

EN4: *Froncez le nez*.

EN6: C'est combien six *avec les doigts*?

EN8: Qui c'est qui saurait *se rouler par terre*, là?

EN6: C'est l'heure d'*écouter avec les deux oreilles et de regarder avec les deux yeux*.

EN1: *Donne voir*.

En raison du choix d'un support visuel, un grand nombre d'injonctions dont nous n'avons donné ici que quelques exemples, réfèrent à la vue; le plus souvent, les enfants sont assis, relativement serrés les uns contre les autres; toutefois, l'enseignante EN8 qui utilise une chanson contrebalance la position assise des enfants en faisant joindre le geste à la parole, soit individuellement soit collectivement.

3.3.3 Capacités d'attention supposée

Rappelons que, pour mettre en place ou maintenir la situation de communication, des enseignants emploient de longs énoncés. Si les discours de EN4 et EN7 sont régis par un principe d'économie, d'autres respectent beaucoup moins ce principe: on a relevé un énoncé de EN8 atteignant 40 phrases. De longs énoncés utilisés de manière répétée dépassent les capacités d'attention et de mémorisation des enfants et s'avèrent peu productifs pour eux: ils laissent peu de place aux énoncés des enfants.

3.3.4 Règles de communication

Le mode d'interaction choisi sous-tend plus ou moins un certain nombre de règles que l'on peut dégager du discours: l'interaction s'effectue d'enseignant(e) à élève(s) en principe en français (même si on a relevé des irrptions de la langue maternelle), il n'y a pas de tours de parole des enfants, on ne lève généralement pas la main pour répondre (même si cela est parfois demandé par le maître, cette règle s'efface progressivement), on ne coupe pas la parole au maître, on répond essentiellement à des questions. Par conséquent, ces règles induisent d'emblée une certaine spontanéité des réponses et tendent, de ce fait, à solliciter spontanément l'expression de ceux qui savent déjà prendre la parole. Aussi les enseignants s'efforcent-ils de rééquilibrer ces prises de parole en sollicitant d'autres élèves au moyen de conatifs. Dans certains cas pourtant comme celui de EN5, un élève est spécialement sollicité; on peut donc prévoir que les autres enfants ne se sont pas tout à fait sentis inclus dans le jeu dialogique. Il s'avère que, globalement, le temps de classe n'étant pas extensible, un nombre relativement faible d'élèves y prennent la parole, la méthode et sa mise en pratique engendrant plus de réponses individuelles spontanées que de réponses de groupe.

3.4 Constat

En définitive, les pratiques observées supposent des enfants ayant des capacités importantes et spontanées d'attention, de mémorisation, de maîtrise sensorimotrice, d'initiative leur permettant de se sentir concernés par la situation de communication.

Le support essentiellement *visuel* de la communication suppose de la part du destinataire de fréquentes décentrations du niveau visuel au niveau auditif; or les modèles observés montrent que des enseignants sont enclins à centrer l'attention des enfants davantage sur la *vue* plutôt que sur *l'ouïe*. Enseigner le français parlé implique de rendre les enfants particulièrement attentifs à la matière phonique et par conséquent nécessite *d'éveiller le sens de l'ouïe*, sachant la complexité du traitement même des stimulations acoustiques: «Réception, transmission, perception, discrimination, identification, intégration», cf. Feldman (1984, p. 229). Une sensibilisation fréquente à la perception phonémique serait d'autant plus nécessaire que le système vocalique du français, ici langue cible, n'est pas identique à celui de l'espagnol, langue source. Ainsi, d'une part, les enfants plutôt visuels n'ont pas été suffisamment rendus attentifs au signifiant, d'autre part, les enfants plus auditifs ou kinesthésiques ne se sont pas nécessairement sentis suffisamment concernés par la situation de

communication construite par le pédagogue. La mise sur pied et le maintien de la situation de communication fictive nous semblent conduire certains enseignants à des pratiques qui peuvent dépasser les capacités d'*attention* et de *mémorisation* d'un enfant lorsque le temps n'est pas structuré ou que les énoncés sont trop longs. Enfin, la recherche d'une compétence dialogique induit une certaine spontanéité des réponses et facilite par conséquent la prise de parole de ceux qui savent déjà la prendre, limitant du même coup celle des autres. L'interrogation des mêmes n'est pas non plus toujours évitée; même si l'enseignant sollicite tel ou tel, il ne peut le faire pour tous vu la prégnance du facteur temps dans la classe.

En définitive, la méthode peut entraîner l'enseignant à ne pas être toujours suffisamment attentif aux représentations qui résultent de son discours et à ne pas obtenir la meilleure participation possible du groupe à la situation de communication. Une maîtrise insuffisante de ces paramètres de la situation de communication fait qu'un certain nombre d'enfants ne se sentent pas véritablement impliqués.

4. LE MESSAGE

Nous tenterons maintenant d'approcher le message en vue d'y dégager des représentations sous-jacentes de la langue. Le discours des enseignants permet en effet de mettre en évidence les niveaux de compétence recherchés chez l'enfant (niveau proprement oral, niveau lexical, niveau syntaxique) ou qui lui sont supposés pour comprendre des énoncés.

4.1 *Modes de production propres à l'oral*

En situation dialogique, l'enseignant ne maîtrise pas toujours sa spontanéité; il peut ainsi produire des énoncés ayant un niveau de langue relâché au point que l'on peut trouver des acceptabilités limites, ou des agrammaticalités ou des "ratages" inhérents à l'oral.

4.1.1 *Le niveau de langue*

EN5: Comme quoi ça arrive souvent.

EN5: C'est pas des poires.

EN5: Ma foi, ben.

EN5: Ça chauffe pas mal.

EN5: Une patate on peut dire aussi.

4.1.2 *Des agrammaticalités et les acceptabilités limites*

EN1: Tu as été en France? Tu as été te reposer en France?

EN1: Vous vous en rappelez de ça?

EN5: Qu'est-ce qu'il va bien devenir?

EN5: Et regardez qui c'est qu'on voit.

EN5: Il est tellement tout seul qu'il décide vous savez quoi?

EN5: Qu'est-ce qu'on dit que ça ressemblait aussi?

EN5: Est-ce que c'est les mêmes?

EN8: Alors, on va essayer de voir qu'est-ce qu'il a dans le sac.

EN8: Vous savez quoi, j'ai une idée.

EN9: Qu'est-ce qu'il se passe?

EN8: Qui c'est qui saurait se rouler par terre, là?

4.1.3 *Des "ratages"*

Selon Blanche-Benveniste (1990, p. 22), les modes de production propres à l'oral conduisent le locuteur à des "allées et venues sur l'axe syntagmatique" qui nécessitent que le destinataire reconstitue la séquence maximale telle qu'elle n'a pas été prononcée. L'enseignant n'a pas toujours conscience de cet aspect "brouillon" des productions orales:

EN4: Tu le connais déjà toi Lena cette histoire?

EN5: Et donc tous les éléph-, les é-, les animaux de la ferme pardon, qu'est-ce qu'ils peuvent penser à votre avis?

EN5: Eh bien est ce que vous pensez que la can- de canard et la grenouille qui sont pas du tout de la ferme vont vouloir être amis avec le cochon qui a un nez pareil?

EN5: Qui ne croit pas, qui croit qu'il va enfin rencontrer des amis? Levez la main ceux qui pensent qu'il va trouver ses amis.

EN5: Il le, il leur raconte son histoire.

EN6: Faut pas te, faut pas que ce soit toujours Guillermo qui lance le dé hein?

EN8: La mari de la rivière... le mari de la fermière, il était dans la rivière.

Le discours de l'enseignant suppose qu'outre la maîtrise du système énonciatif, le destinataire sache faire la part des niveaux de langue, d'agrammaticalités et d'acceptabilités limites plus fréquentes en français parlé, de "ratages" inhérents à l'oral qui donnent à celui-là un caractère "brouillon" supposant que l'enfant reconstitue les énoncés tels qu'ils n'ont pas été prononcés.

4.2 Niveau lexical

Observons le travail d'affectation du mot à la représentation d'un référent, à travers la dénomination et le travail sur le signifié avec les définitions, les relations sémantiques.

4.2.1 La dénomination

L'objectif minimal des enseignants consiste essentiellement à mettre en relation la représentation d'un référent avec un nom dans la langue cible, ici le français. Cet aspect est généralement bien maîtrisé; toutefois, il faut remarquer que la représentation du référent n'est pas toujours précise, ce qui conduit par exemple EN5 à dire au sujet de la description de diapositives proposées aux enfants:

EN5: On le voit combien de fois le cochon? Regardez là. Je sais, on voit assez mal...

EN5: Un coq... une poule... on sait pas trop...

EN5: C'est quoi ça comme animal?

EL: Un écureuil.

EN5: Un écureuil tu penses oui. Un écureuil ou peut-être un rat, je sais pas.

Quel bénéfice lexical l'enfant peut-il tirer de dialogues basés sur des images partiellement floues?

4.2.2 Définitions

La paraphrase est une opération délicate que l'enseignant s'efforce d'adapter au vocabulaire de l'enfant. La présentation de définitions suppose aussi de veiller aux homonymies.

EN8: La ferme c'est la maison avec des animaux. Alors donc, la dame qui habite dans la ferme c'est la fermière.

EN5: Vous savez ce que c'est une pomme de terre?... C'est pas une pomme hein?

EN8: Alors donc, dans notre chanson, la dame qui est dans la ferme, c'est la fermière. Non, elle ne ferme pas la ferme, ça veut pas dire quand on ferme la porte, non...

EN4: Non c'est pas du pâté. La pâtée c'est comme une bouillie, hein, comme une bouillie qui est faite avec du, de la farine de blé, hein, des épluchures de pommes... des petits morceaux de légumes. Puis on écrase tout ça, ça fait comme une purée.

Le “tout français” implique des paraphrases, des définitions négatives, longues et approximatives.

4.2.3 Relations sémantiques

Les enseignants tentent de présenter hyperonymes et hyponymes.

EN4: Alors ça peut être quoi comme grain?

EL: du blé...

EN4: du maïs aussi c'est, tout ça c'est du grain.

Sauf, dans un cas où le discours est aux limites de la logorrhée, l'enseignant apporte une grande attention au travail de dénomination et au *signifié*. On peut néanmoins noter que l'absence de recours à la traduction dans la langue d'origine le conduit à formuler des paraphrases nécessairement longues et imprécises vu le vocabulaire limité des enfants. N'aurait-il pas été plus économique de donner une traduction immédiate dans la langue d'origine?

4.3 Niveau syntaxique

Le niveau de compétence syntaxique visé ou supposé par l'enseignant peut être dégagé d'une part de l'analyse de son questionnement qui peut s'avérer plus ou moins adéquat (selon que les questions sont ouvertes, fermées, en suspens, à alternatives, perdues, etc., elles n'ont pas le même degré de rentabilité), d'autre part du discours interstitiel, c'est-à-dire des énoncés destinés à maintenir la situation de communication fictive ou proprement pédagogique.

4.3.1 Questionnement

L'enseignant est contraint de situer son questionnement au niveau minimal du nom, du groupe nominal, du syntagme, ce qui nous conduira à nous demander si la compétence communicative acquise en classe à ce niveau peut être utilisée hors de la classe.

4.3.1.1 Le syntagme nominal

Par des questions en suspens l'enseignant peut viser essentiellement tout ou une partie du *syntagme nominal* (N, Det+N):

EN4: Une chose que vous aimez bien aussi, qui est jaune, qui fait des petits grains ronds... ça commence par ma-

EL: maïs...

EN5: Ils vont montrer au petit cochon tout ce qu'on peut faire avec la...

EL: trompe.

EN4: Bon alors maintenant il va voir...?

EL: le lapin...

EN4: C'était une cheval ou un cheval que tu as dit, j'ai pas très bien entendu?

EL: Un cheval.

L'enseignant vise ici le syntagme nominal par l'apprentissage du genre des noms et l'emploi de certains déterminants. D'aucuns se situent au niveau du seul nom si bien que l'enfant n'aura pas acquis la compétence syntaxique en n'employant pas de déterminant. Dans l'ensemble du corpus, la majorité des enfants maîtrisent diversement ce niveau du syntagme nominal et de manière plus ou moins complète.

4.3.1.2 Le syntagme verbal, la phrase

Le questionnement peut viser le syntagme verbal, un syntagme prépositionnel ou une phrase par des questions ouvertes à alternative; ainsi l'enseignant tente de faire produire à l'enfant des syntagmes ou des phrases:

EN2: Non, j'ai pas demandé avec quoi, j'ai dit où? Il joue dehors ou dedans?

EL: Dehors.

EN8: Comment ils sont les cochons? Ils sont propres ou ils sont sales?

EL: Sales.

EN5: Comment il est venu?

EL: En avion.

EN5: En avion. Est-ce que tu vois un avion?

EL: Non.

EL: En bateau, en bateau.

EN2: Qu'est-ce qu'il fait avec le camion?

EL: Il roulait.

EN2: C'est bien Anna Maria. Il...

EL: roulait.

EN2: Il roule, le camion roule. Le petit garçon fait rouler son camion.

EN2: Qu'est-ce qu'il fait avec le ballon?

EL: Il lance...

EN2: Qu'est-ce qu'il fait avec le ballon?

EL: Il lance.

EN2: Il lance son ballon. Il lance son ballon... Mais qu'est-ce qu'il fait avec le ballon?

EL: Il lance.

EN2: Il lance son ballon. Dis-le-moi.

EL: Il lance son ballon.

Des enseignants formulent de nombreuses interrogations totales, appelant des réponses par "oui" ou "non", peu productives au plan linguistique pour les enfants, mais dont l'utilité peut être de vérifier la compréhension et de réamorcer le contact avec le groupe:

EN7: Il dort le monsieur?

ELs: Non!

On note aussi que d'aucuns ont encore recours à des questions complètement fermées du type: "Vous savez...?", "d'accord?", ou "vous avez compris?":

EN 5: Vous savez ce que c'est jaloux?

EL + EL: Oui, espagnol.

EN2: Vous avez compris, hein?

EL: Oui.

Généralement, la réponse à ce type de question est "oui", même si la chose n'a pas été comprise, ce qui montre qu'a été intériorisée par l'élève l'obligation de comprendre dans la situation scolaire. Par conséquent, l'enseignant peut faire l'économie de ce type de question et la vérification de compréhension doit se faire autrement.

D'autres questions encore ont des structures très complexes. Par contre, si les questions à alternative ou en suspens ont une efficacité certaine au niveau de la prise de parole, la compétence acquise aux niveaux syntagmatique ou phrastique, est d'autant plus limitée que la situation de communication ne se prête pas à la *reprise par les enfants eux-mêmes* des énoncés incomplets ou agrammaticaux rectifiés: on a constaté que c'est essentiellement l'enseignant qui répète, reformule, ce qui engendre une passivité intermittente des enfants, des à-peu-près résultant du fait que l'attention du maître se porte sur la communication et ne fait pas corriger les *erreurs* phonétiques ou syntaxiques, etc., par l'enfant lui-même. L'approche communicative pose donc le problème des outils syntaxiques dont dispose l'enfant.

4.3.2 Énoncés du discours intersticiel

Il s'agit du discours que l'enseignant produit pour maintenir la communication. Il est censé être proposé à la compréhension de l'élève. Il est intéressant d'apercevoir, à travers un nombre très limité d'exemples, quelques aspects des compétences de réception prêtées à celui-là pour lui permettre de comprendre les productions orales du locuteur principal. On soulignera ici un certain nombre de difficultés.

4.3.2.1 Énoncés à problèmes

Nous considérons comme énoncés à problèmes ceux qui cumulent un certain nombre de difficultés plus ou moins inhérentes à l'oral telles que thématisation, ratage, reprise de noms par une série de pronoms, incise:

EN5: Bien alors *moi je* vais vous dire ce que le petit cochon *il* raconte aux enfants. *Il le, il* leur raconte son histoire. *Il* leur dit: «Vous savez, je suis tout seul dans la vie. Tous les autres animaux – *on l'a vu tout à l'heure* – les animaux de la ferme *ils* m'ont abandonné».

On pourrait donner de multiples autres exemples d'énoncés cumulant parfois, à ce qu'il nous semble, un grand nombre de difficultés et on peut aussi se référer à l'exemple donné au début du paragraphe 3.2.

4.3.2.2 Formes verbales diversifiées

On a observé les formes verbales employées. À titre d'exemple, citons des gérondifs et l'emploi de verbes modaux:

EN5: En faisant quoi?

EN5: Comme ça en tapant avec la trompe?

Les verbes du type *devoir, pouvoir, vouloir, savoir, croire*, etc., sont dépourvus de valence sujet ou complément; selon Blanche-Benveniste (1990, p. 90), ils «se surajoutent sur la construction du verbe recteur»:

EN1: Il va falloir découper les étiquettes sur cette bande.

EN5: Qu'est ce qu'on peut faire avec une trompe?

EN5: ... qui peuvent pas se doucher.

EN5: Ils ont envie en fait d'être comme le petit cochon.

EN5: Toi tu préférerais aller...

EN5: Ils ont décidé d'apprendre, de montrer tout ce qu'on peut faire avec la trompe.

EN7: Qu'est-ce que vous croyez qu'on peut charger sur ce camion?

EN7: Essaie d'imaginer ce qu'il fait ce camion?

Quelques enseignants font varier les temps (futur immédiat, passé immédiat, imparfait, conditionnel), parfois abusivement, ou emploient trop de verbes modaux, des infinitifs. L'abus de verbes modaux, spécialement de la part de EN5 aurait pu engendrer un parler des enfants émaillé de formes infinitives puisque le verbe recteur est à l'infinitif. S'ajoutant à une variation abusive des formes verbales, ces tournures conduisent les enfants de la classe en question à demeurer essentiellement ou au niveau du syntagme nominal (avec ou sans déterminant) ou à celui du syntagme prépositionnel.

4.3.2.3 Phrases complexes ou comportant des incises

EN8: Il manque ce qui sert à sortir les bouchons.

EN8: Il y a un animal que nous avons vu à la ferme qui mange des pommes de terre.

EN8: C'est un bouchon et il manque ce qui sert à sortir des bouchons qui s'appelle tire-bouchon.

EN8: Parce que je vais vous dire une chose les enfants – assieds-toi Elena – la queue des cochons, c'est en tire-bouchon.

4.3.2.4 Questions compliquées

On a observé un certain nombre de questions ayant une structure extrêmement complexe:

EN5: ... eh bien est-ce que vous pensez que la /kan/ de canard et la grenouille qui sont pas du tout de la ferme vont vouloir être amis avec le cochon qui a un nez pareil?

La situation conduit aussi l'enseignant à reformuler les questions qu'il vient de poser, ce qui alourdit le discours:

EN7: Tu allais me dire autre chose. Qu'elle ramasse, qu'elle ramasse quoi? Ah le seau qui est tombé. Parce qu'ils ont fait tomber le seau alors tu crois qu'elle est en train de lui dire... comment elle dit? Comment elle dit la fermière là? Qu'est-ce qu'elle dit au petit garçon? Comment on dit quand on se fâche?

Parfois un discours non contrôlé engendre la perte de questions:

EN5: ... et alors, qu'est-ce qu'ils décident de faire tous les autres animaux?
On les voit, on voit le mouton. Regardez, est-ce qu'il a l'air content le mouton?

4.3.2.5 *Déplacement de syntagme prépositionnel*

EN9: Un groupe, avec moi, va venir faire du théâtre hein?

4.3.2.6 *Discours rapporté*

EN5: Elle dit qu'on peut éteindre le feu avec sa trompe.

4.3.2.7 *Cataphore*

On a noté un fort emploi de cataphores et, évidemment, d'anaphores:

EN4: ... et il a combien de pattes ce cheval?

EN5: D'où ils sortent ces animaux?

Aucun des discours analysés n'est exempt de structures complexes. Le discours de EN5 constitue un exemple extrême aux limites de la logorrhée. La recherche d'une compétence dialogique peut donc conduire l'enseignant à une relative *spontanéité* de discours dans lequel il cumulera un grand nombre de difficultés. Lorsqu'il est trop lourd, le discours intersticiel présuppose, pour être compris, des outils énonciatifs, syntaxiques et lexicaux qui semblent hors de portée d'un grand nombre d'enfants: certains regardent ailleurs, ont des bâillements, le pouce dans la bouche et la main dans les cheveux, etc., d'autres semblent plutôt être en position d'attente d'une question. Les réponses faites montrent que ce discours est diversement compris. Toutefois, des enseignantes telles que EN7 et EN4 qui ont un discours régi par un principe d'économie et qui proposent à la compréhension des enfants des énoncés relativement simplifiés obtiennent une bonne participation, des réponses plus fréquentes, des rires, etc.

4.4 *Constat*

Par conséquent, la situation dialogique instaurée conduit certains enseignants à une relative *spontanéité* de discours si bien qu'ils ne mesurent pas nécessairement la complexité des structures qu'ils emploient: énoncés à

problèmes, usage abusif de formes verbales diversifiées, de modaux, d'infinitifs, déplacements, incises, phrases complexes (enchâssées dans des phrases enchâssées), discours rapporté, cataphores, etc. L'approche de ces aspects de stratégies discursives partiellement induites par la situation de communication fictive montre que, dans la pratique, ils ne sont pas toujours suffisamment attentifs à la fonction modélisante de leur discours; selon que les questions sont ouvertes ou fermées, selon que les structures syntaxiques qu'ils emploient sont simples ou complexes, selon qu'ils sont attentifs à leur idiolecte, les stratégies discursives employées dans la situation de communication induisent les structures des réponses ou les non-réponses de l'enfant. Le discours intersticiel, lorsqu'il est trop important, s'avère être d'une rentabilité médiocre parce qu'il place l'enfant essentiellement en situation de comprendre plutôt que de prendre la parole; il peut engendrer, par lassitude, une passivité intermittente des enfants, parfois une sortie de la communication.

5. Propositions d'orientation des pratiques observées

Partant de nos observations sur ces quelques aspects de la complexité d'une maîtrise de la méthode, nous présentons des propositions touchant à la formation initiale et continue d'enseignants de FLÉ à l'étranger. Certes, on doit souligner préalablement que ces types d'approches communicatives, ne mettent pas en échec tous les enseignants observés et leur efficacité ne peut se mesurer à ces seules observations; toutefois, certains n'en mesurent pas tout à fait la complexité ni *l'impact sur les enfants*. Du moins, la méthode apparaît comme peu productive parce qu'elle nécessite un volume verbal considérable de la part de l'enseignant pour un rendement global proportionnellement faible au niveau de la prise de parole de l'ensemble des enfants du groupe, et parce qu'elle semble devoir finalement engendrer davantage de *destinataires passifs* que de *locuteurs actifs* prenant la parole. La compétence communicative acquise en classe est donc limitée et semble s'effectuer au détriment de la compétence verbale dans la mesure où les enfants qui participent produisent relativement peu d'énoncés plus ou moins bien formés. À tout le moins, et, contrairement à l'évidence, il n'est donc pas inutile de rappeler qu'une approche communicative implique notamment une réflexion sur les paramètres de la communication tels que gestion d'un temps limité, choix du support, représentation de l'enseignant, représentation de l'enfant, représentation de la langue (signifiant, signifié, syntaxe, système énonciatif, modes de production propres à l'oral), etc., sachant que:

– la mise en place et le maintien d’une situation de communication peuvent inciter l’enseignant à ne pas respecter le principe d’économie: il profère alors de longs énoncés qui ne semblent pas toujours compatibles avec les contraintes temporelles et les capacités d’enfants de cet âge; ce volume est nécessairement alourdi par l’espace à accorder au métalangage (lui-même alourdi par l’option “tout français”), aux questions, etc., alors que le locuteur principal devrait être, autant que possible, l’enfant. Même si, comme le précise Trocmé-Fabre (1987, p. 68) «L’écoute prépare la parole», le discours intersticiel n’assume sa fonction de sensibilisation au signifiant que s’il est suffisamment concis pour être *écouté* au lieu d’être *entendu*.

– les règles de communication mises en oeuvre tendent à privilégier des individualités plutôt que le groupe: un nombre relativement restreint d’élèves peuvent prendre la parole parce que le temps de classe est limité: la méthode induit une certaine spontanéité des réponses qui favorise ceux qui savent déjà prendre la parole; elle n’offre pas suffisamment la possibilité aux enfants inhibés ou lents de tâtonner; elle ne se prête pas à la reprise des énoncés complets par l’ensemble de la classe, c’est-à-dire qu’elle ne permet pas aux autres de passer par la *phase concrète de phonation*; est-ce parce que quelques élèves ont répondu que la chose est intériorisée par l’ensemble? Les pratiques observées tendent à une conception de la classe comme d’un être groupal qui nécessiterait une réflexion approfondie.

– une sous-représentation relative du destinataire peut impliquer que des enfants ne se sentent pas inclus dans un type de situation de communication fortement orienté vers le visuel alors qu’un travail systématique sur les paramètres visuel, auditif, kinesthésique affine la prise d’information de l’apprenant et est une aide puissante à la mémorisation, cf. Trocmé (1976, p. 140); une surreprésentation de l’enseignant par un volume de discours important et complexe peut conduire des élèves à des “sorties” de communication.

– ces pratiques ne laissent pas suffisamment de place à l’étape *sensorimotrice préalable à la prise de parole pour aller directement au verbal* et tendent à présenter le langage comme un *objet abstrait* dans la mesure où elles ne semblent pas offrir une place suffisante à une sensibilisation au signifiant, au rythme du langage, à la “prise de voix” qui consiste à faire éprouver à l’enfant ses propres réactions aux stimulations sonores. Cette étape est d’autant plus nécessaire que, selon Trocmé (1976, p. 205) «l’être humain qui parle utilise la totalité de ses ressources: le moindre son, la moindre exclamation, le moindre mot, exige la participation de l’individu tout entier, de son être physique, psychique, affectif, imaginaire, etc.»

– une approche communicative “tout français” ne semble pas permettre à l’ensemble des enfants d’accéder à une véritable compétence verbale notamment syntaxique allant jusqu’à la phrase et susceptible de leur permettre d’entrer véritablement en dialogue hors de la classe. Autant que nous puissions en juger, ces sortes d’approches communicatives offrent finalement à ceux qui participent une compétence limitée consistant essentiellement à la dénomination du référent, à produire des syntagmes nominaux, des syntagmes prépositionnels plus ou moins complets ou plus ou moins fautifs parce que la méthode ne se prête pas à la *rectification des erreurs* par les enfants.

– enfin et surtout, une approche communicative ne peut faire comme si le langage n’était pas *un objet très complexe*; elle suppose que les enseignants soient conscients de la complexité même du français parlé alors que la linguistique, essentiellement basée sur l’écrit, n’est pas une science achevée et que le français parlé a été relativement peu étudié; si comme l’avancent Gadet et Kerleroux (1988): «Nul ne sait ce qu’est une phrase à l’oral» alors la question se pose des difficultés que l’enfant peut rencontrer à élaborer sa propre grammaire à partir d’un donné aussi complexe.

On présente quelques propositions d’orientation des pratiques observées parce qu’il s’avère que la mise en oeuvre de la méthode présente de nombreuses difficultés auxquelles ces enseignants de FLÉ semblent diversement préparés. La mise en pratique d’une méthode communicative suppose que l’enseignant ait une solide compétence pédagogique et linguistique (spécialement d’analyse de ses propres productions orales).

Pour contribuer à assurer la meilleure efficacité pédagogique, la possibilité devrait être donnée à l’enseignant d’analyser ses pratiques et ses stratégies verbales: ainsi, l’observation de pratiques nécessairement imparfaites permet de mettre en évidence certains faits qui peuvent échapper au pédagogue en situation. C’est pourquoi nous proposons prioritairement, après d’autres, que le futur enseignant ou l’enseignant lui-même effectue des enregistrements – fut-ce sur cassette audio – de ses propres productions langagières, si possible en classe, les transcrive et procède à leur auto-analyse soit dans le cadre de sa formation initiale soit dans celui de sa formation continue; il tirerait également bénéfice à analyser des classes d’autres enseignants. La réussite d’un apprentissage précoce ne pose évidemment pas ces seules questions à l’enseignant; outre celle de sa compétence pédagogique et linguistique lui permettant d’adapter la méthode, elle pose aussi de multiples questions d’ordre didactique touchant au suivi pédagogique, à la fréquence des séances, aux motivations, à l’environnement socioculturel, au contexte linguistique, au milieu familial, au “bain médiatique” susceptible de jouer un rôle de renforcement des acquis, etc.

Conclusion

Des pratiques insuffisamment maîtrisées peuvent être dommageables pour la diffusion du français. Il s'avère qu'il y aurait avantage à formuler des recommandations en ce qui concerne cet aspect de l'enseignement du FLÉ à l'étranger pour aider à consolider leur formation ceux des enseignants qui pourraient rencontrer des difficultés à se retrouver dans le foisonnement de travaux portant sur l'enseignement du FLÉ et sur la linguistique; cela permettrait en particulier d'éviter le transfert de pratiques destinées à des enfants natifs inadaptées pour des apprenants de FLÉ en situation d'apprentissage d'une langue étrangère à l'étranger et qui peuvent conduire de rares enseignants à considérer le bain linguistique comme une logorrhée sans structuration du temps, sans sérieuse préparation des questions, etc., c'est-à-dire à faire l'impasse sur de multiples paramètres de la communication. Ces recommandations devraient spécialement attirer l'attention des parties concernées sur la nécessité d'une formation initiale ou continue de ces maîtres accordant une place importante à l'évaluation par le futur enseignant ou par l'enseignant des différents paramètres de la communication: temps, support, représentations de l'enseignant lui-même, de l'enfant, de la langue à travers l'analyse de ses propres productions langagières sachant que celles-là déterminent ou infléchissent celles des enfants.

Références

- BEAUMONT-JAMES, C. (1995) «Propos sur le français parlé par des enseignants de FLÉ en classe maternelle: approches communicatives», *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 34, p. 95-120.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1990) *Le français parlé*, Paris, Éditions du CNRS.
- BORELL, A. (1993) «Relations entre les aspects articulatoires et les aspects acoustiques en phonétique», *Revue de phonétique appliquée*, n° 107, p. 97-111.
- DANNEQUIN, C. (1989) «Le corpus oral dans l'observation du langage de l'enfant», *LINX*, n° 20.
- FELDMAN, D. (1984) «Audition, écoute, phonosensibilité», *Revue de phonétique appliquée*, n° 71-72, p. 227-241.
- GADET, F. & F. KERLEROUX (1988) «Grammaire et données orales», *LINX*, n° 18, p. 5-18.
- HYMES D. H. (1981) «La compétence de communication», *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 5-6, p. 1-18.
- TROCMÉ, H. (1976) «Phonétique, évolution de la pratique pédagogique», *Revue de phonétique appliquée*, n° 39-40, p. 205-211.
- TROCMÉ-FABRE, H. (1987) *J'apprends donc je suis*, Paris, Les Éditions d'Organisation.