

Bernard NGALA NDZI
École Normale Supérieure de Maroua

Immersion en classe de FLE : entre activités métalinguistiques et traitement des problèmes de face dans l'apprentissage

Article reçu le 19.02.2020 / Modifié le 30.04.2020 / Accepté le 08.05.2020

Résumé

Ce travail interroge l'apport de l'approche immersive en classe de FLE, en posant que le discours didactique qui sert de support pour la construction des savoirs disciplinaires et linguistiques charrie constamment des activités métalinguistiques qui se révèlent comme des éléments facilitateurs dans la construction desdits savoirs. Dans une perspective d'analyse conversationnelle, l'étude montre en quoi les séquences immersive, pragmatique et réflexive sont susceptibles d'améliorer l'enseignement-apprentissage du FLE. À partir du postulat que toute interaction didactique induit une grande tension communicationnelle où se déploie une évaluation permanente de la communication, l'étude interroge les procédures de correction des problèmes linguistiques, en posant qu'elles sont menaçantes pour la face. À partir de ce constat, cette étude invite à une prise en compte de stratégies appropriées de gestion des problèmes de face.

Mots-clés: Immersion, disciplines non linguistiques, activités métalinguistiques, problèmes de face, FLE

Immersion in the FFL Classroom: metalinguistic activities and treatment of face-related problems during learning

Abstract

This work investigates the contribution of immersion approach in the FFL classroom. It posits that pedagogical discourse which serves as support for the construction of both language and subject knowledge, constantly carries metalinguistic activities which serve as facilitating elements in the construction of such knowledge. Within the framework of conversational analysis, the study reveals how immersive, pragmatic and reflexive classroom sequences are likely to improve the learning of FFL. Based on the premise that any given pedagogical interaction induces a great communicative tension wherein communication undergoes permanent correction, the study investigates the procedures used in correcting language mistakes and posits that those procedures are face-threatening. Based on these findings, the study calls for appropriate strategies in the management of face-related problems.

Keywords: Immersion, non-linguistic disciplines, metalinguistic activities, problems of face, FFL

Pour citer cet article :

NGALA NDZI Bernard (2020). Immersion en classe de FLE : entre activités métalinguistiques et traitement des problèmes de face dans l'apprentissage. *Action Didactique*, [En ligne], 5, 144-169. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad5/NgalaNdzi.pdf>

Pour citer le numéro :

AMMOUDEN M'hand et BEKTACHE Mourad (dirs), (2020). Le français comme langue enseignée et langue d'enseignement [numéro Varia]. *Action Didactique* [En ligne], 5, juin 2020. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad5>.

Introduction

Dans l'histoire des méthodologies et des approches en didactique des langues étrangères, l'immersion s'inscrit dans les méthodes communicatives dont elle constitue l'ultime accomplissement (Gajo, 2001). Contrairement à la méthodologie traditionnelle qui met l'accent sur la maîtrise de la grammaire, les approches communicatives reposent sur le principe selon lequel la langue est un instrument d'interaction sociale. Selon Besse et Porquier (1984), il existe deux grandes traditions en didactique des langues étrangères. La première consiste, en la reproduction en classe, des conditions d'apprentissage proches de celles de la langue maternelle. La seconde repose sur le principe selon lequel, l'apprentissage institutionnel est nécessairement artificiel et permet la réflexion, le raisonnement et la formation intellectuelle. On retrouve dans ces grandes traditions l'opposition acquisition/apprentissage développée par Krashen (1985) dans sa théorie du « moniteur ». Dans le cadre de l'acquisition, l'apprenant s'oriente plus vers la signification plutôt que vers la forme linguistique. Dans une logique de l'apprentissage, l'apprenant s'oriente vers la forme et développe un sens de jugement grammatical. Comme le souligne Gajo (2003), situer l'immersion sur ces grands axes dichotomiques s'avère problématique étant donné que les approches communicatives auxquelles appartient l'immersion et dont elle constitue l'ultime accomplissement, sont fortement empreintes d'activités métalinguistiques (Coste, 1985). À partir de la problématique des activités métalinguistiques qui se révèlent comme éléments facilitateurs dans la construction des savoirs disciplinaires et linguistiques, nous posons comme hypothèse à cette étude que les séquences immersive, pragmatique et réflexive qui se nourrissent d'activités métalinguistiques et entretiennent un projet quant à la langue, sont susceptibles d'améliorer l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.

Des enquêtes que nous avons conduites au Lycée Bilingue de Buea, au Cameroun, où un programme d'immersion est expérimenté, il ressort que l'apprentissage des Disciplines non linguistiques¹ (désormais DNL) en général et des mathématiques en particulier se heurte à l'écran de la langue française, vectrice d'enseignement des DNL². Étant donné les difficultés de

¹ Par l'expression, « disciplines non linguistiques », abrégée en DNL, il faut entendre, selon Duverger (2009, p. 6), « les matières scolaires autres que les langues (les mathématiques, la biologie, etc.) » qui sont enseignées en langue étrangère dans le cadre d'un programme d'enseignement bilingue ».

² L'une des particularités de la pédagogie de l'immersion est que la langue étrangère est à la fois objet d'apprentissage et vectrice d'enseignement des DNL (Mangiante, 2009). Comme le souligne Duverger, une langue étrangère ou seconde s'apprend mieux dans un contexte comme celui de l'immersion où « elle devient langue-support des apprentissages, langue instrumentale et langue de communication et d'apprentissage ; cette langue n'est plus apprise passivement ; elle n'est plus apprise pour elle-même mais pour aider à apprendre

compréhension et d'expression en français dans les DNL, cette étude tente de répondre aux questions suivantes : quelles stratégies les professeurs de mathématiques en classe d'immersion utilisent-ils pour travailler les compétences de compréhension et de production en langue étrangère? En quoi les activités métalinguistiques favorisent-elles l'émergence de ces compétences ? Quel mode de traitement des problèmes de face dans l'apprentissage peut-on adopter ? L'objectif est de montrer que l'enseignement immersif joue un rôle déterminant dans l'apprentissage d'une langue étrangère, car il met en jeu des séquences immersive, pragmatique et réflexive qui se nourrissent d'activités métalinguistiques et entretiennent un projet quant à la langue. L'objectif est aussi de montrer que l'évaluation permanente, à travers des activités métalinguistiques, de l'acte de la communication didactique, entraîne inéluctablement des problèmes de face dans l'interaction didactique dont le traitement nécessite beaucoup de tact de la part de l'enseignant.

Cette étude est divisée en trois parties. La première partie est consacrée à l'examen de quelques préalables théoriques sur l'immersion, l'activité métalinguistique, et sur la méthodologie qui a guidé notre étude. Dans la deuxième partie, nous analysons³, dans une perspective conversationnelle, la dynamique acquisitionnelle de l'interaction scolaire, à travers l'examen des séquences immersive, pragmatique et réflexive. La troisième partie analyse le mode de digestion des problèmes de face dans l'interaction didactique.

1. Cadre théorique et méthodologique

1.1. De l'immersion en didactique des langues étrangères et secondes

a. Quelques repères historiques

La pédagogie de l'immersion trouve sa première justification sociopolitique au Cameroun en 1963⁴ au Federal Bilingual Grammar School Man O Way Bay

autre chose. L'élève l'apprend mieux puisqu'il en a besoin ! L'élève l'apprend en la faisant fonctionner » Duverger (2009, p. 30). Dans les deux Régions dites anglophones du Cameroun (Nord-Ouest et Sud-Ouest), le français jouit à la fois d'un statut de langue étrangère car objet linguistique d'enseignement et d'un statut de langue d'enseignement des DNL dans les classes d'immersion.

³ Le corpus qui fait l'objet de l'analyse provient de notre Thèse de Doctorat en Langue et Linguistique françaises, option : didactique du français, soutenue le 10 novembre 2018 à l'Université de Buea, Cameroun, sur le thème : *Les Disciplines Non Linguistiques dans l'enseignement bilingue en zone anglophone au Cameroun : exploration du discours de classe en français langue étrangère au Bilingual Grammar School Molyko-Buea*

⁴ Dire que l'approche immersive en didactique des langues étrangères et secondes est née au Canada (Cuq, 2003), ce n'est pas connaître l'histoire ou la politique linguistique du Cameroun (Rollet, 2013, Ngamassu, 2012, Ngala, 2012, Renaud, 1987). Contrairement au travail de Cuq (2003), l'approche immersive est née au Cameroun en 1963, soit deux ans avant la naissance, en 1965, de ce régime pédagogique dans la banlieue montréalaise de

Victoria⁵. Après avoir été partagé et administré en deux zones d'influences anglaise et française, à la suite de la défaite et du retrait de l'Allemagne du Cameroun en 1916, le Cameroun oriental accède à son indépendance le 1er janvier 1960. Le 1er octobre 1961, le Cameroun occidental obtient son indépendance en optant pour sa réunification avec le Cameroun oriental pendant que les provinces septentrionales optent pour leur rattachement au Nigeria. Du coup, l'État camerounais se retrouve avec deux langues de scolarisation et deux systèmes éducatifs sur fond d'un contexte de multilinguisme⁶. Le 11 octobre 1961, l'anglais et le français sont proclamés langues officielles. Au lendemain de la réunification en 1961 du Cameroun oriental et du Cameroun occidental, l'État fédéral, soucieux de l'importance du bilinguisme en tant que vecteur de l'intégration nationale, opte pour une politique éducative en faveur de l'apprentissage des langues officielles. Pour renforcer cette politique, l'État choisit l'immersion comme méthode d'enseignement des langues officielles⁷. C'est ainsi qu'en 1963, il crée le Federal Bilingual Grammar School, Man O' War Bay Victoria qui ouvre la voie à une didactique immersive. Il est question d'optimiser l'apprentissage des deux langues officielles en consacrant plus de temps à son enseignement ou en y consacrant plus de temps d'exposition. Pour ce faire, les autorités scolaires décident d'enseigner en langue étrangère des matières scolaires autres que les langues, notamment, physiques, chimie, géographie, mathématiques, biologie, etc.

En 1965, deux ans après l'expérience camerounaise, commence l'expérience immersive de Saint-Lambert au Canada, dans la banlieue montréalaise, à l'initiative d'un groupe de parents de Montréal désireux de prendre en main, par une scolarisation partielle ou totale en français, l'éducation linguistique de leurs enfants. À une période où les Canadiens francophones commencent à jouir d'un statut privilégié sur le plan économique, les anglophones du Québec éprouvent la nécessité d'apprendre le français pour « garder une

Saint-Lambert au Canada. Si l'expérience immersive au Canada a connu un foisonnement de recherches et de publications scientifiques, celle camerounaise a été très peu connue du public scientifique. Elle est passée inaperçue devant l'indifférence des chercheurs camerounais.

⁵ La ville de Victoria est aujourd'hui appelée Limbe. Limbe est une cité balnéaire qui se trouve dans la Région du Sud-Ouest du Cameroun.

⁶ Le Cameroun compte plus de 290 unités langues auxquelles il faut ajouter ses deux langues officielles, l'anglais et le français, le pidgin English et le Camfranglais.

⁷ Selon Vigner (1991, p. 31), le choix d'un bilinguisme dans les deux langues officielles porte deux significations. Le choix signifie que « la priorité est accordée à l'intégration dans le cadre national des deux grandes zones linguistiques du pays qu'il s'agissait avant tout d'abolir les cloisonnements liés à l'époque britannique et qu'à l'intérieur de chacune des zones, l'absence d'une langue dominante a fait retenir le français et l'anglais afin d'éviter que la promotion d'une des langues nationales ne soit perçue comme l'expression de la prééminence d'une communauté sur l'autre ».

place de choix » (Gajo, 2001, p. 23). L'école de Saint Lambert a ouvert les portes à un enseignement immersif.

À ce stade, intéressons-nous à l'arrière-plan épistémologique de la pédagogie de l'immersion.

b. De l'immersion : définition et principes didactiques

Dans l'enseignement par immersion, « l'apprenant est immergé, comme son nom l'indique, en L2, la L1 n'apparaissant plus en classe » (Duverger, 2005, p. 16). L'objectif de l'immersion « en est un apprentissage actif et pratique du français sans qu'il fasse l'objet d'un enseignement à part. Il s'agit, en somme, de faire d'une pierre deux coups : étudier une discipline scolaire et apprendre une langue seconde en même temps » (Stern, 1981, p. 3). L'immersion est fondée sur les prémisses suivantes : une langue étrangère s'acquiert de manière inconsciente, de la même manière qu'une langue première; une langue étrangère ou seconde est mieux apprise quand elle est active, fonctionnelle, impliquée et impliquant et nécessaire ; quand elle devient une langue de scolarisation et d'apprentissage ; quand elle n'est pas apprise passivement ou pour elle-même, mais pour apprendre autre chose ; quand elle devient un support et un moyen d'apprentissage indispensable pour l'apprenant ; celui-ci l'apprend puisqu'il en a besoin (Duverger, 2009).

1.2. De l'activité métalinguistique : arrière-plan épistémologique

a. La classe de langue comme creuset de l'activité métalinguistique

La fonction métalinguistique du langage a d'abord fait l'objet d'une description par Jakobson (1963). Il la considère comme l'un des traits caractéristiques de la communication humaine. Cette dernière a la capacité de « se prendre pour elle-même pour cible chaque fois que les participants pour des raisons diverses se doivent de parler du code ou des éléments de ce code qu'ils utilisent » (Cuq, 2003, p. 164). Cette propriété ou le fonctionnement métalinguistique trouve sa meilleure expression dans la classe de langue où enseignants et apprenants décrivent la langue en utilisant des moyens d'expression que leur fournit la langue, leur objectif étant d'apprendre ou d'enseigner la langue. Ils font de la langue, un « objet de descriptions et de commentaires (Babène *et al*, 1990, p. 32). L'activité métalinguistique en classe de langue telle que décrite ici peut-elle contribuer à l'appropriation d'une langue étrangère ?

b. L'activité métalinguistique et appropriation d'une langue étrangère

Dans la littérature sur l'activité métalinguistique, les didacticiens des langues étrangères sont divisés quant au rôle de la réflexion métalinguistique

dans l'appropriation d'une langue étrangère. Krashen (1985) ne trouve aucun lien direct entre l'activité métalinguistique et l'appropriation d'une langue étrangère. Dans le cadre de sa théorie du « **moniteur** », Krashen affirme que deux systèmes d'apprentissage distincts sont à l'œuvre dans l'acquisition d'une langue seconde. Le premier système qu'il appelle acquisition, le plus important, est le même que celui qui est mis en œuvre dans l'acquisition de la langue maternelle. Il est inconscient et relève d'un dispositif inné et orienté vers la signification linguistique. Les enfants acquièrent une langue seconde en écoutant des messages compréhensibles. Le second, moins important, qu'il appelle apprentissage, est le système appris, qui fait l'objet de l'instruction, de l'apprentissage en milieu institutionnel. Dans le modèle du moniteur, Krashen affirme que l'apprentissage ne joue qu'un rôle marginal dans l'appropriation d'une langue étrangère. L'important, selon lui, c'est de mettre l'apprenant d'une langue étrangère dans un environnement verbal aussi varié et riche en *input compréhensible*⁸ plutôt que de le soumettre aux activités réflexives sur la langue. Contrairement à Krashen (1985), Coste (1985) souligne le rôle déterminant que l'activité métalinguistique peut jouer dans l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte d'immersion. Il pose, par exemple, qu'une activité métalinguistique est capable de débloquer le processus d'acquisition en situation d'immersion, lorsque ce processus s'interrompt et entraîne la fossilisation⁹ des erreurs chez les apprenants :

Si dans une situation d'immersion, il arrive que le processus d'acquisition s'interrompe pour tout ou partie de son fonctionnement et que figent alors chez les apprenants des systèmes intermédiaires fossilisés non adéquats par rapport aux règles de la langue visée ... le travail métalinguistique explicite pourrait avoir pour effet l'évolution inachevée » (Coste, 1985, p. 87).

c. Activité métalinguistique et ses paramètres de fonctionnement

Toute activité métalinguistique s'articule autour de cinq paramètres, notamment, l'objet (phonologie, discours), le mode de traitement des problèmes de face (implicite ou explicite), l'objectif visé (communication ou

⁸On désigne par le terme « *input* », la langue utilisée par le professeur. L'*input* se doit d'être de qualité, car il servira de modèle principal à l'acquisition de la langue par l'élève. Pour ce faire, il doit être compréhensible : le message doit pouvoir être compris par l'élève (Krashen, 1985).

⁹Cuq (2003, p. 106-107) définit la fossilisation « comme une réalisation figée, non adéquate aux règles du système », qui peut affecter soit la forme, aux niveaux de la phonétique, de la morphosyntaxe, soit le sens. Lyster (1987) fait état d'erreurs fossilisées de ses élèves en classe d'immersion : *Je suis douze ...ça regarde bon.., sur samedi j'ai allé à le magasin avec mon père.* etc.

acquisition), l'occasion ou le contexte d'apparition (didactique ou résolution d'un problème), la matérialisation (reformulation, etc.) (Gajo, 2003). Sur quoi peut porter une activité métalinguistique ? Bouchard et de Nuchèze (1987) proposent la typologie suivante de l'objet de l'activité métalinguistique : la formulation métalocutoire qui porte sur les propriétés acoustiques du message ; la formulation métalinguistique qui porte sur les propriétés lexico-syntaxiques du code ; la formulation métadiscursive qui porte sur l'organisation sémantique du discours ; la formulation méta communicative qui porte sur l'organisation de l'évènement communicatif et la formulation méta-communicationnelle qui porte sur la mise au point des rituels de classe.

Pour ce qui est du mode de traitement de l'activité métalinguistique, Huot et Schmidt (1996) proposent les modes explicite et implicite¹⁰ tandis que Swain et Lapkin (1991) proposent la rétroaction¹¹ cohérente. En ce qui concerne la matérialisation de l'activité métalinguistique, Gajo (2003) identifie trois séquences didactiques qui se nourrissent d'activités métalinguistiques et entretiennent toutes un projet linguistique, notamment les séquences immersive, pragmatique et réflexive (Tableau1). La séquence immersive correspond au moment conventionnel où l'interaction verbale n'est pas un prétexte pour la focalisation sur la langue ; la séquence pragmatique, quant à elle, correspond au moment conversationnel où l'interaction verbale est un prétexte voué à la focalisation sur la langue. Enfin, la séquence réflexive correspond au moment où l'interaction verbale sert de support à la focalisation sur la langue.

	Immersif	pragmatique	Réflexif
Statut de l'interaction	Occasion pour l'apprentissage de L2	Prétexte pour l'apprentissage de L2	Support pour l'apprentissage de L2
Traitement de l'opacité	Emergence de l'opacité	Création de l'opacité	Citation, discussion autour de l'opacité
Place du projet linguistique	Subordonné	Coordonné ou super-ordonné	Indépendant
Variantes	Option faible ou option forte	Coordination ou super-ordination (exercice)	Exercitation structurale ou discussion

Tableau 1 : Séquence immersive et son orientation métalinguistique
Sources: Établi à partir de Gajo (2003, p. 77)

¹⁰ Selon Cuq (2003, p. 126), la distinction implicite/explicite, en didactique des langues, « fonde de très long date (Besse, 2000) une diversité d'options méthodologiques, privilégiant, selon les cas, une approche « implicite » de la langue : immersion, simulation ; une approche « explicite » : méthodologie « grammaire -traduction ».

¹¹ Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère ou première en milieu scolaire, il s'agit des « réactions verbales et gestuelles (corrections, reprises, répétitions complètes ou partielles, reformulations, reprises) des enseignants aux productions verbales des apprenants. Ces rétroactions semblent faciliter l'apprentissage » (Cuq, 2003, p. 216).

Dans la séquence immersive, le projet linguistique est subordonné au projet transactionnel; dans la séquence pragmatique, le projet linguistique est coordonné ou super-ordonné tandis que le projet linguistique n'entretient aucun lien avec une transaction particulière (Gajo, 2003). La séquence didactique immersive est construite autour de la dynamique alliant communication et apprentissage et selon deux modalités : options forte et faible. L'option forte correspond au lien entre moments de résolutions des problèmes communicationnels dans l'interaction tandis que l'option faible correspond simplement au lien entre communication et apprentissage.

2. Méthodologie

Le Cameroun est doté de deux sous-systèmes éducatifs, le sous-système anglophone et le sous-système francophone. Notre étude porte sur les classes de 4e et de 3e Bilingues, les deux classes d'immersion du Lycée Bilingue de Buea. En effet, ces classes reçoivent des élèves qui sont sélectionnés à partir des classes de « Form Two » pour la sous-section anglophone et de Cinquième pour la sous-section. Ces élèves ont respectivement l'anglais et le français comme premières langues de scolarisation. Nos enquêtes préliminaires nous ont conduits à poser que dans ces classes, l'enseignement-apprentissage des mathématiques, tout comme celui des autres DNL en général, se heurte à l'écran de la langue d'enseignement, le français. Nous avons opté pour une approche d'investigation mixte. À cet effet, nous avons combiné l'approche quantitative et l'approche qualitative. Au niveau des techniques qualitatives, nous avons eu recours à l'observation en situation, à l'expérimentation et aux entretiens semi-structurés. Nous avons par ailleurs procédé à des entrevues de recherches avec les élèves de ces classes. Ces enquêtes nous ont permis d'identifier les besoins langagiers des élèves en matière de technolecte. Pour ce qui est des techniques quantitatives, nous avons fait appel à l'analyse des contenus et aux questionnaires. À l'aide des enregistrements sonores et sur magnéto-scope et d'une grille d'observation, nous avons observé des cours de mathématiques dans les classes de 4e et de 3e bilingues du lycée bilingue de Buea, au courant de l'année scolaire 2014-2015. Après les enregistrements, les bandes vidéo et sonores ont été transcrites, dans une perspective d'analyse conversationnelle, à l'aide des conventions de transcription suivantes :

+++	Longue pause
+	Courte pause
++	Pause moyenne
↑	Intonation montante
↓	Intonation descendante
En	Enseignant
Ap	Apprenant
Aps	Apprenants
XXX	Segment incompréhensible
<i>Je chante</i>	Traduction
MANger	Emphatisation
(Manger ?)	Transcription incertaine
&	Enchaînement rapide
(Rire)	Commentaires du transcripateur
	Chevauchement

3. Comprendre et s'exprimer dans les DNL en langue étrangère : état des lieux

3.1. Comprendre les DNL en langue étrangère, une gageure

L'observation des cours en classes d'immersion nous a permis de constater que les élèves éprouvent d'énormes difficultés au niveau de la compréhension des mathématiques en langue étrangère. Ces difficultés de compréhension sont en partie liées à la langue d'enseignement. Les apprenants ont du mal à accéder au code ou à l'écriture symbolique à partir de la langue courante ou naturelle¹². C'est-à-dire, ils ont du mal à accéder au langage mathématique¹³ comme l'illustre cette séquence d'une leçon de mathématiques :

¹² C'est Laborde qui parle de langue naturelle ou courante. Elle pose que le langage étant la capacité de l'humain à échanger par un système de signes, la langue est le système de communication d'un groupe donné, inscrit dans une histoire et une société. C'est celle que nous employons tous les jours. La langue naturelle est présente sous plusieurs formes et pour différentes fonctions en mathématiques. Le langage naturel abonde dans le langage mathématique. La majorité des formulations dans les manuels et bien sûr des formulations orales se font en langage naturel. Les élèves l'utilisent pour formuler des résolutions, communiquer les procédures employées, énoncer des résultats.

¹³ Par *langage mathématique*, il faut entendre un type précis de discours qui présente, outre une interaction entre langue naturelle et écriture symbolique, certains choix syntaxiques et lexicaux relatifs au discours scientifique (Laborde, 1983).

Vous ne comprenez pas le français

<p>1En. Dans un cercle (C), un angle inscrit a pour mesure la moitié de l'angle, la moitié de la mesure de l'angle au centre associé. Qui comprend ça ? Qui comprend ça/ Est-ce que mathématiquement on peut écrire ça ?</p>
<p>2Ap. Oui Monsieur/ (<i>Un apprenant va au tableau. Il traduit l'énoncé de la langue naturelle en langage mathématique</i>)</p>
<p>3. En. Réactions ! Est-ce que vous voyez ce qu'il a écrit Quand tu mets BAC, ça signifie quoi ? Faire les mathématiques, c'est être attentif. Il faut observer. Il faut être prêt à noter toutes les insuffisances. Mes BAC = Mes BOC/2. Voilà donc/ Attention/Il faut comprendre le français/ Même l'anglais c'est la même chose/ La langue est capitale/Il faut comprendre cette littérature mathématiquement parlant/ J'aurais pu écrire tout simplement ceci mais je pensais que vous comprenez le français. C'est pourquoi je l'ai mis comme ça. Voilà le langage mathématique. Mais comme vous ne comprenez pas le français, désormais, nous allons le faire en mathématiques tout simplement. N'est-ce pas/</p>
<p>4. Aps. Non Monsieur/</p>

Nous sommes ici dans une leçon de géométrie portant sur la démonstration. On assiste à un changement de statut interactionnel. Une séquence **immersive**, à objet non linguistique au départ change de statut interactionnel et devient **pragmatique** (Gajo, 2003), tournée vers la langue, à cause du problème de compréhension que pose l'écran du discours mathématique : « Voilà donc/ Attention/ Il faut comprendre le français/ ». Dans le tour de parole 1, l'enseignant vient d'écrire la propriété au tableau dans un langage naturel. Il demande aux élèves de montrer qu'ils ont compris la propriété en la traduisant en langage mathématique. En 3, l'enseignant se rend compte que l'élève désigné pour écrire mathématiquement la propriété ne l'a pas comprise dans le langage naturel. En 3, l'enseignant fait un diagnostic du mal : les problèmes de compression et d'expression auxquels les élèves font face ne sont pas d'ordre mathématique seulement; ils sont d'ordre linguistique. Les élèves ne comprennent pas le français des mathématiques. L'analyse des bandes vidéo et sonores nous a aussi permis de constater que les apprenants éprouvent aussi d'énormes difficultés pour s'exprimer dans les DNL en langue étrangère.

2.2. Produire en langue étrangère dans les DNL, une tâche d'hercule

À côté des difficultés de compréhension des cours de DNL se trouvent celles de production en langue étrangère. Les élèves ont des difficultés dans la prise de parole dans les interactions en classe. Ces difficultés de production

langagière freinent le flux des interactions entre les enseignants et les apprenants comme l'illustre cette autre séquence d'une leçon de mathématiques :

Il faut parler!

1En Trouver la valeur de x tel que $x/4 = 5/x$ (x sur quatre est proportionnel à cinq sur x). Si nous disons que XXX. Qu'est-ce que nous voulons là-dedans/ Qu'est-ce que nous voulons/ Qu'est-ce que je fais là/
2Ap (<i>L'apprenant lève le doigt. Il hésite de prendre la parole</i>)
3En Si tu as quelque chose à dire, dis-le/ Tu ne peux pas lever le doigt et avoir peur/Il faut parler/ Libérez-vous/ Vous vous attachez/
4Aps +++ (<i>Silence total dans la salle</i>)
5En Nous avons vu que les identités sont remarquables. Je vais chercher. Est-ce que celui-ci est un carré parfait/

Il s'agit ici d'une autre leçon de géométrie portant sur les angles inscrits et les angles au centre. Le cadre didactique immersif est perturbé par les problèmes d'expression en langue étrangère qu'éprouvent les apprenants. Dans le tour de parole 1, l'enseignant tente d'inciter les apprenants à la prise de parole par un jeu de questionnement. En 2, l'apprenant hésite à prendre la parole en français, ce qui provoque le discours incitatif de l'enseignant en 3. Cette sollicitation est infructueuse car dans le tour de parole 4, l'on note toujours un silence dans la salle de classe. Las d'attendre la parole des apprenants, l'enseignant en 5, brise le silence et poursuit ses explications des concepts.

Étant donné les difficultés de compréhension et de production en langue étrangère, que font les professeurs de DNL, d'une part, pour faciliter la compréhension des DNL en langue étrangère par les apprenants et pour favoriser leurs compétences de production en langue étrangère, d'autre part? Après l'observation des classes, l'analyse des bandes vidéo et sonores nous a permis d'identifier, dans le discours didactique, quelques stratégies de support à l'émergence des compétences de compréhension et de production des apprenants en langue étrangère.

3.3. Des activités métalinguistiques à l'émergence des compétences de compréhension et d'expression en langue étrangère

3.3.1. Faire comprendre en langue étrangère

Dabène *et al* (1990) notent que dans une situation pédagogique, l'enseignant a l'obligation d'assurer un niveau d'intercompréhension entre lui et les élèves. Il faut que les apprenants se comprennent entre eux. Il faut que les apprenants comprennent ce que l'enseignant explique. Cette obligation

d'assurer l'intercompréhension engage l'enseignant à veiller à se faire compris des apprenants. Dans le corpus, les enseignants utilisent diverses stratégies, à caractère métalinguistique, pour faire comprendre les DNL en langue étrangère.

a. L'utilisation des reformulations

La reformulation est l'une des matérialisations de l'activité métalinguistique en classe de langue. Par la stratégie de reformulation, l'enseignant « répète ses énoncés afin de renforcer certains mots clés, structures de phrase » (Tardif, 1991, p. 50). Selon Charaudeau (2002, p. 490), la reformulation « consiste à reprendre une donnée en utilisant une expression linguistique différente de celle employée pour la référentiation antérieure ». Cette séquence d'une leçon de mathématiques en classe de 3e Bilingue met en évidence la reformulation comme stratégie de soutien à la compréhension en L2 :

1En Vous devez justifier : car racine de A fois B sur racine de B égale racine de B sur racine de B. À quelle condition est-ce que racine de A fois B est égale à racine de A / **À quelle condition est-ce que nous avons racine de A fois B égale à racine de A fois racine de B/ Quelle est la condition/ À quelle condition est-ce que ceci existe racine de a fois b/ À quelle condition est-ce que racine de A fois B existe/ Condition d'existence de racine de A fois B/ Condition d'existence/**

2Ap Ça existe si A est négatif et B positif.

Dans le tour de parole 1, on assiste à une répétition formelle (Babène *et al*, 1990). L'enseignant répète la forme de son discours interrogatif pour favoriser la compréhension des élèves en L2. Le premier énoncé : « À quelle condition est-ce que racine de A fois B est égale à racine de A / », a été repris successivement de manières différentes par des procédés anaphoriques. Comme l'illustre cette autre séquence d'une leçon de mathématiques, les connecteurs linguistiques jouent un rôle important dans l'activité paraphrastique de l'enseignant :

1En. Laquelle équation / Pourquoi / Comment est-ce que les droites sont alignées/

2Ap Si on observe bien xxx le coefficient directeur vient faire quoi/

3En. C'est qu'il faut constater : cette équation est une équation de (D), car, $2(6x-2x+1) = 0$ est encore $12x-4y + 8 = 0$ xxx. **C'est-à-dire** que l'équation d'une droite ne change pas si on divise cette équation par un nombre ou si on la multiplie par un nombre. Quelles sont donc les autres équations/

4Ap Quand tu trouves maintenant le *gradient*...

Dans le tour de parole 2, l'enseignant reprend son énoncé à l'aide d'un connecteur de reformulation : C'est-à-dire. L'énoncé : «C'est-à-dire qu'on peut trouver un réel α (alpha) tel que le vecteur $AM = \alpha AB$ » permet aux élèves de comprendre davantage le sens de l'énoncé précédent : « Comment est-ce que les droites sont alignées / ». Cette activité paraphrastique de l'enseignant souligne le souci permanent qu'il a d'être compris par les élèves.

a. L'alternance codique

Selon Causa (2002, p. 2), il faut entendre par alternance codique, « les passages dynamiques d'une langue à l'autre dans la même interaction verbale ; ces passages pouvant se produire à la fois au niveau inter phrastique ou au niveau intra phrastique ». Dans notre corpus, le recours à la L1 joue une fonction didactique en ce qu'il permet de débloquent un problème linguistique empêchant l'accès des élèves aux savoirs disciplinaires :

1Ap On donne un segment xx. (<i>L'enseignante désigné un élève pour lire un énoncé. L'élève désigné lit mal l'énoncé</i>)
2En Lis ce que tu as vu
3Ap Construire à la règle et au compas xxx.
4En Quand vous lisez l'exercice, quelles sont les contraintes de l'exercice ? Les contraintes c'est ce qu'on a demandé. <i>When you are reading that exercise, comment on dit ça en anglais ? They ask you what your duty here is. When you are reading this exercise, what is your duty? You have how many duty¹⁴ on the board?</i>
5Ap Deux.
6En Deux. Elle a dit qu'on a deux contraintes. Quelles sont les contraintes/

Dans une leçon de géométrie portant sur la construction, une séquence pragmatique s'invite dans une séquence essentiellement immersive par le biais de l'alternance codique, en raison de l'opacité du technolecte **contrainte** dont les apprenants peinent à comprendre la signification. L'enseignante tente d'expliquer aux élèves la notion de contraintes dans un énoncé mathématique. Elle se rend compte que les élèves n'arrivent pas à comprendre ce concept. En 4, l'enseignante a recours à l'anglais, une stratégie qui produit un effet positif car en 5, l'élève, après avoir vite compris le concept de contrainte tel qu'expliqué en anglais, interrompt

¹⁴ En traductrice de circonstance, l'enseignante tente de traduire en anglais le mot technique « contrainte » par *duty*. En 5, l'élève comprend bien la question de l'enseignante mais s'obstine à y répondre en français.

l'alternance codique auto balisée¹⁵ initiée par son enseignante en répondant à la question posée en français.

On assiste, dans le discours de l'enseignante, à un balisage du recours à la L1, marqué par une sollicitation métalinguistique explicite : *Les contraintes c'est ce qu'on a demandé. When you are reading that exercise, comment on dit ça en anglais/*. Par sa sollicitation, elle catégorise rétroactivement sa production fautive comme francophone.

b. L'utilisation des commentaires métalinguistiques

Les commentaires linguistiques dans le discours didactique constituent un soutien important à l'émergence de la compétence de compréhension en L2. Par « commentaire métalinguistiques », il faut entendre des séquences didactiques au cours desquelles l'enseignant et les élèves se focalisent sur la forme linguistique pendant qu'ils travaillent sur les contenus disciplinaires. L'enseignant tente de débloquer un obstacle linguistique pour permettre l'accès des élèves aux contenus disciplinaires (Séquences a & b) :

a) La différence entre « Un » et « Le » c'est quoi /

1En Dans le cercle (c), (0, 5), on a A, B, et C sont trois points de ce cercle. Comparer les angles ABC et AOC. Nous allons tout simplement dire que l'angle ABC est un angle inscrit dans le cercle (c) et AOC est un angle, ce n'est pas UN hein, c'est l'angle parce que xxx. La différence entre UN et LE c'est quoi / UN, si je dis c'est UN angle au centre associé. Si j'avais mis ici LE, quel serait la différence / Le UN c'est quoi /

2Ap ARTICLE indéfini

3En Et l'autre « LE » ?

4Ap ARTICLE défini.

5En Très bien. Il faut établir ces différences. C'est UN angle au centre associé. On peut avoir d'autres. C'est L'angle au centre. Il est seul. Il faut voir et pouvoir dire ce qu'on a dans l'esprit, ce qu'on voit. / Vous avez l'habitude de vous attacher et vous accusez votre grand-mère au village. / Votre vocabulaire est réduit. / Vous ne pouvez pas exprimer ce que vous avez dans la tête/ Apprêtez-vous à donner vos réponses. /C'est pour enrichir votre vocabulaire. / Oui, moi-même, je le fais parce que je travaille. Sinon, je ne pouvais pas le dire comme ça. Je ne suis professeur de français non ?/

6Aps Oui.

7En Je fais l'effort quand moi-même. Je prends mon dictionnaire et je vais chercher pourquoi on met LE, pourquoi on met UN. Je vais chercher, oui. / Tant que vous n'avez pas toutes ces subtilités, vous ne pouvez comprendre un énoncé. / Vous ne pouvez pas apprendre. /

¹⁵ L'alternance codique est dite auto-balisée lorsque le locuteur commente lui-même son changement de langue (Gajo, 2003).

On assiste ici à une séquence réflexive où l'interaction sert de support à l'apprentissage de la langue étrangère. La séquence est axée sur la négociation de la forme linguistique en l'occurrence l'emploi des articles défini et indéfini : Un/Le. Cette séquence de mathématiques s'apparente à un cours de grammaire française. Il s'agit ici de l'utilisation des articles définis et indéfinis qui s'avère problématique dans le discours mathématique. En 1, l'enseignant lui-même bute devant l'utilisation des articles définis et indéfinis dans le discours mathématique et se voit obligé de solliciter l'aide grammaticale des élèves dans les tours 2, 3, et 4. Dans le tour de parole 5, l'enseignant explique, dans un exercice rétroactif, l'emploi desdites notions grammaticales dans le discours mathématique.

b) Les réponses sont...égaux /

1En Donc, notez la propriété : Première propriété : a et b étant deux nombres positifs, racine de a fois b = racine de a fois b racines de b | La démonstration en principe c'est qu'on calcule ici et là pour voir si les réponses sont... / (*L'enseignant attend que les élèves complètent sa phrase avec un adjectif qualificatif...*)

2Aps : Justes/

3En Justes comment/ (*Sur la face de l'enseignant se lit un air d'indignation L'adjectif utilisé par l'élève n'est pas approprié*)

4Ap **Égaux** / (*L'élève propose un deuxième adjectif qualificatif*)

5En **éGAUX**/ (*L'enseignant exprime sa déception face à l'erreur grammaticale*) **Les réponses sont éGAUX Monsieur ! Monsieur les réponses éGALES / Il n'y pas de réponses ÉGAUX Monsieur / Féminin pluriel:/ adjectif féminin pluriel. / Donc les réponses sont éGALES/**

Voici une autre séquence réflexive à objet linguistique. L'on est dans une leçon de géométrie portant sur les Racine carrées. En 1, l'enseignant attend que les élèves complètent sa phrase avec un adjectif qualificatif : « La démonstration en principe c'est ce qu'on calcule ici et là pour voir si les réponses sont... ». En 2, les élèves proposent l'adjectif qualificatif, justes. Cet adjectif est approximatif. D'où l'indignation de l'enseignant en 3. En 4, les apprenants proposent l'adjectif qualificatif Égaux qui est correct dans le contexte mais grammaticalement incorrect car mal accordé au féminin pluriel. En 5, l'enseignant donne, à travers une correction explicite, la bonne structure grammaticale.

En somme, en classes d'immersion, les enseignants utilisent diverses stratégies, à caractère métalinguistique, pour faire comprendre en langue étrangère, notamment, l'utilisation des reformulations, des répétitions, de

l'alternance codique, etc. Qu'en est-il des techniques pour faire produire en langue étrangère ?

3.3.2. Faire produire en langue étrangère

Que font les enseignants pour faire parler les élèves en classes d'immersion ? L'analyse des bandes vidéo et sonores nous a permis de mettre en évidence quelques stratégies de support à l'émergence de la compétence de production orale en L2 : le modelage linguistique, des questions, l'incitation, les commentaires métalinguistiques, la coénonciation, etc.

a. Le modelage linguistique

Le modelage linguistique est une stratégie essentielle d'aide à la production orale en L2. Il consiste à corriger l'énoncé d'un élève ou à provoquer une autocorrection. L'enseignant présente un nouveau vocabulaire ou des structures linguistiques que l'élève doit imiter.

J'ai arrêté à... Dis : JE ME SUIS arrêtée à ...

1En On a dit que quoi / L'écriture scientifique s'écrit avec un nombre xxx suivi de la virgule n'est-ce pas / Et on a dit que ce nombre-là est différent de 0 or ici $1/3$, quand on divise $1/2$ c'est 0,33 et la réponse c'est quoi ? Lève-toi tu réponds ! (*L'enseigne désigne un élève pour répondre à sa question*)

2Ap Madame à numéro 5C. *J'ai arrêté à* numéro 5C. (*L'élève fait une faute de conjugaison*)

3En (*Sourire*) Dis : **JE ME SUIS** arrêtée/ Dis : **JE ME SUIS** arrêtée/

En 1, l'enseignant désigne un élève pour répondre à sa question. En 2, ledit élève commet une faute grammaticale au passé composé : « ...J'ai arrêté à xxx ». Le contexte ici exige l'emploi du verbe pronominal s'arrêter. De manière emphatique, l'enseignant en 3 propose à l'apprenant la bonne structure linguistique qu'il doit imiter : « JE ME SUIS arrêté. Dis JE ME SUIS arrêté ».

b. Du discours métalinguistique à la production écrite en langue étrangère

Les commentaires métalinguistiques de l'enseignant constituent un soutien important à l'émergence de la compétence d'expression écrite des élèves. Dans une leçon d'informatique, le professeur attire l'attention d'un élève sur une mauvaise forme linguistique que ledit élève a utilisée dans sa prise de notes.

Le verbe se met à l'infinitif ...prend « e » muet »....

1En La numérisation des écritures est N2. Le système octal permet de représenter XXX de **représenter**, pourquoi tu as mis « é » là - représenTE ? **ReprésenTER** se met à l'INFINITIF. Cette base est utilisée, le verbe : « utiliSÉE » prend « e » muet à la fin. *(L'enseignant veille sur la bonne prise de notes par les élèves pendant qu'il leur dicte les cours aux élèves. Il s'arrête devant le cahier d'un élève et corrige quelques erreurs grammaticales commises par ce dernier)*

2Ap Merci Monsieur.

Dans cette séquence, après avoir expliqué la leçon du jour, l'enseignant est en train de dicter le cours aux apprenants. Il contrôle la prise de notes pendant qu'il circule dans la salle. Il s'arrête devant le cahier d'un apprenant qui prend mal le cours. Ce dernier n'a pas respecté deux règles grammaticales concernant l'accord des verbes à l'infinitif et l'accord du participe passé avec « être ». (1) Le système octal permet de représenter, de manière réduite et - de représenTER, pourquoi tu as mis « é » là - représenTE ? ReprésenTER se met à l'INFINITIF ; (2) Le système hexadécimal en base 16. Cette base est utilisée, Cette base est utilisée. Le verbe « utiliSÉE » prend « e » muet à la fin. Dans le tour de parole 2, ledit apprenant, reconnaissant envers l'enseignant, fait la correction dans son cahier.

c. La coénonciation comme stratégie d'aide à la production orale

La coénonciation dans les interactions en classe constitue un autre levier du développement de la compétence de production orale en L2. Selon Azzeddine (2009), on parle de coénonciation lorsqu'un locuteur A complète le tour de parole du locuteur B.

Dans le corpus, nous avons identifié un cas de coénonciation par attachement¹⁶ initiée par l'enseignant :

1En Donc, notez la propriété : Première propriété : a et b étant deux nombres positifs, racine de a fois b = racine de a fois b racines de b| La démonstration en principe c'est qu'on calcule ici et là pour voir si les réponses sont... / *(L'enseignant attend que les élèves complètent sa phrase avec un adjectif qualificatif...)*

2Aps : Justes/

3En Justes comment/ *(Sur la face de l'enseignant se lit un air d'indignation L'adjectif utilisé par l'élève n'est pas*

¹⁶ Azzeddine (2009, p. 240) définit la *coénonciation par attachement* comme un cas de coénonciation où « le premier tour de parole apparaît comme achevé et indépendant syntaxiquement du tour qui suit. En revanche, ce dernier, qui apparaît comme un prolongement du tour précédent, lui est doublement dépendant : d'une part, il ne peut être interprété qu'en référence au premier tour ; d'autre part, il lui est de pendant syntaxiquement ».

<i>approprié</i>
4Ap Égaux / (<i>L'élève propose un deuxième adjectif qualificatif</i>)
5En éGAUX / (<i>L'enseignant exprime sa déception face à l'erreur grammaticale</i>) Les réponses sont éGAUX Monsieur ! Monsieur les réponses éGALES / Il n'y pas de réponses ÉGAUX Monsieur / Féminin pluriel:/ adjectif féminin pluriel. / Donc les réponses sont éGALES/

Cet extrait d'une leçon de mathématiques en classe de 3e Bilingue met en lumière la notion de coénonciation par attachement. En 1, l'enseignant produit un énoncé qu'il n'achève pas et incite les apprenants à l'achever avec un adjectif qualificatif : « La démonstration en principe c'est ce qu'on calcule ici et là pour voir si les réponses sont... ». Dans les tours de paroles 2, 3 et 4, les apprenants tentent d'achever l'énoncé de l'enseignant en proposant des adjectifs qualificatifs. L'enjeu ici est à la fois linguistique et disciplinaire. Derrière cet exercice de négociation du contenu de la DNL se cache un projet linguistique, notamment l'entraînement sur l'accord des adjectifs qualificatifs.

La classe d'immersion est un milieu où le l'interaction didactique charrie souvent une évaluation permanente du code de l'échange entre apprenants et enseignant, une évaluation à même d'affecter négativement ou positivement la face des partenaires de l'échange. Comment les enseignants traitent-ils les problèmes linguistiques des apprenants ?

3. Immersion et traitement des problèmes de face dans l'apprentissage

Cette dernière partie est consacrée à l'exploration d'un terrain de croisement entre l'immersion et les activités métalinguistiques. Il s'agit notamment d'explorer, à travers l'analyse de la procédure de correction des problèmes linguistiques des apprenants, le mode de traitement des problèmes de face¹⁷ dans l'interaction didactique.

3.1. Mode de correction des erreurs linguistiques en immersion et face : état des lieux

Dans l'immersion, les apprenants ont non seulement besoin d'occasion pour communiquer en langue étrangère mais ils ont aussi besoin de faire des productions qui soient cohérentes (Swain, 1985). Nous avons consulté les

¹⁷ L'un des concepts fondamentaux en anthropologie et en analyse des interactions, la *face* est définie par Cuq (2003, p. 100) comme « la valeur sociale positive que l'individu revendique dans une situation donnée, au travers d'une ligne de conduite conforme aux attentes sociale des autres individus ». Le concept de *face* met en exergue deux idées : toute interaction revêt un caractère menaçant pour la face/le respect/l'honneur de chacun des partenaires d'un échange verbal ; perdre sa face/son respect/son honneur est une expérience douloureuse. Il faut donc tout faire, dans tout échange verbal, pour maintenir/sauver sa face devant ses partenaires (Goffman, 1974).

transcriptions des cours de mathématiques en classes de 4e et 3e bilingues et nous avons recensé toutes les erreurs commises par les apprenants. Ensuite, nous avons noté dans quelle mesure ces erreurs étaient corrigées soit implicitement ou explicitement. Nous avons relevé une seule correction implicite (b). La plupart des corrections étaient explicites et ont permis de focaliser l'attention des apprenants sur telle ou telle notion de langue tout en misant sur l'impact acquisitionnel de la conceptualisation (Cuq et Gruca, 2005). Toutefois, il convient de noter qu'elles étaient, pour la plupart, humiliantes¹⁸ (Calvé, 1988), à caractère injonctif et non incitatif¹⁹, menaçantes pour la face et se faisaient en écho²⁰ (Calvé, ibid.) et sans aucune rétroaction cohérente²¹ (Lyster, 1994 et Lyster et Ranta, 1997). Les corrections explicites (a et c) sont marquées par une tonalité à faire perdre la face à l'apprenant :

(a) Les réponses sont éGAUX Monsieur / Monsieur les réponses éGALES / Il n'y pas de réponses ÉGAUX Monsieur / Féminin pluriel:/ adjectif féminin pluriel. / Donc les réponses sont éGALES ; (C) ReprésenTER se met à l'INFINITIF...Le verbe : « utiliSÉE » prend « e » muet à la fin/...

a) Il n'y pas de réponses ÉGAUX Monsieur /

1En La démonstration en principe c'est qu'on calcule ici et là pour voir si les réponses sont... / *(L'enseignant attend que les élèves complètent sa phrase avec un adjectif qualificatif...)*

2Aps : Justes/

3En Justes comment/ *(Sur la face de l'enseignant se lit un air d'indignation L'adjectif utilisé par l'élève n'est pas approprié)*

4Ap Égaux / *(L'élève propose un deuxième adjectif qualificatif)*

5En éGAUX/ *(L'enseignant exprime sa déception face à l'erreur grammaticale) Les réponses sont éGAUX Monsieur ! Monsieur les réponses éGALES / Il n'y pas de réponses ÉGAUX Monsieur / Féminin pluriel:/ adjectif féminin pluriel. / Donc les réponses sont éGALES/*

c) Mauvais accord de l'article indéfini :

1En Deux. Elle a dit qu'on a deux contraintes. Quelles sont les contraintes /

2Ap Madame, on a UN contrainte.

¹⁸ Ce constat fait dans les classes d'immersion observées, fait dire à Calvé (1988) que la correction ne doit jamais être humiliante.

¹⁹ Selon Bange (1994), il faut privilégier une correction-incitation par opposition à une correction-injonction jugée menaçante pour la face d l'apprenant.

²⁰ Pour Calvé (1988), il faut éviter la correction en écho, qui consiste à reprendre un énoncé fautif de l'élève en le répétant plus fort et sans les erreurs, car on a pu en montrer la parfaite inutilité.

²¹ Lyster (1994) & Lyster & Ranta (1997) défendent le postulat d'une pédagogie communicative dans laquelle il faut éviter la fossilisation précoce des erreurs linguistiques chez les apprenants en procédant par un travail de négociation sur la forme, à travers des exercices de rétroaction ou corrective feedback

3En **UNE** contrainte/ (*L'enseignant corrige la faute grammaticale commise par l'élève*). Ok. On va d'abord écrire les contraintes. Je vais d'abord mettre BAC. Qui peut me dire pour quoi je mets BAC / Oui. (*L'enseignante désigne un élève pour répondre à sa question*)

d) Mauvais accord du verbe à l'infinitif après les prépositions :

1En La numérisation des écritures est N2. Le système octal permet de représenter XXX de **représenter**, pourquoi tu as mis « é » là - représenTE / **ReprésenTER** se met à l'INFINITIF. Cette base est utilisée, le verbe : « utiliSÉE » prend « e » muet à la fin/ (*L'enseignant veille sur la bonne prise de notes par les élèves pendant qu'il leur dicte les cours aux élèves. Il s'arrête devant le cahier d'un élève et corrige quelques erreurs grammaticales commises par ce dernier*)

2Ap Merci Monsieur.

En somme, il ressort de l'analyse du mode de correction des problèmes linguistiques qu'il est plus explicite qu'implicite mais assez menaçant pour la face, car généralement de type correction-injonction. En classe de langue, le moment choisi pour la correction des erreurs au cours de l'interaction didactique est aussi important que le mode adopté par rapport au contrat didactique.

3.2 Correction des erreurs linguistiques et cadre didactique en immersion

La correction en classe de langue se doit d'être en conformité avec le cadre didactique ou le mode d'enseignement en cours. C'est-à-dire, il faut tenir compte de l'objectif fixe de l'activité en cours. Trévisse (1994) distingue deux moments où les activités métalinguistiques peuvent intervenir : celles qui interviennent au moment de la production ou de la compréhension quand l'objet du moment n'est pas linguistique et celles qui interviennent quand le sujet revient sur des éléments linguistiques passés. Calvé (1988) postule que si l'on se trouve dans une phase communicative où l'objectif d'abord c'est la compréhension du contenu et non la langue, il faut éviter l'activité métalinguistique et privilégier l'efficacité communicative. Au contraire, il faut privilégier l'activité métalinguistique dans une phase centrée sur la forme grammaticale. De l'analyse de la transcription des bandes vidéo et sonores, il ressort que le mode de correction n'a pas respecté le cadre didactique car la plupart des activités métalinguistiques sont intervenues pendant la production communicative. Cette intervention métalinguistique avant la production du discours de l'apprenant a eu comme conséquence, la rupture du cadre didactique (Séquences a & b ci-dessous)

a) Le triangle sera passé sur... Un contrainte ...

1En Deux. Elle a dit qu'on a deux contraintes. Quelles sont les contraintes /
2Ap Madame, on a UN contrainte\
3En UNE contrainte. (<i>L'enseignant corrige la faute grammaticale commise par l'élève</i>). Ok, on va d'abord écrire les contraintes. Qui peut me dire pour quoi je mets BAC ? Oui. (<i>L'enseignante désigne un élève pour répondre à sa question</i>)
4Ap Parce que le triangle sera passé sur xxx \
5En Parce que l'angle du triangle xxx (<i>L'enseignant corrige la faute grammaticale commise par l'élève</i>).
6Ap PARCE QUE L'ANGLE DU TRIANGLE PASSERA PAR A/

Dans cette leçon de géométrie en classe de 4e portant la *construction*, il s'agit bien d'une séquence immersive où l'objectif de la leçon n'est pas linguistique. En 3, l'enseignante désigne un apprenant pour répondre à sa question. En pleine production communicative liée au contenu en 4, l'apprenant fait une erreur grammaticale d'ordre lexico-syntaxique. Il s'agit d'un problème de dislocation de l'ordre syntaxique dans ses énoncés : « Parce que le triangle sera passé sur A ». En 5, l'enseignant brise la production communicative en reprenant l'énoncé fautif de l'élève tout en le corrigeant. De manière emphatique en 6, l'enseignante tente de proposer, à l'apprenant, la bonne structure linguistique à imiter :

a) J'ai arrêté à... Dis : JE ME SUIS arrêtée à /

1En On a dit que quoi / L'écriture scientifique s'écrit avec un nombre xxx suivi de la virgule n'est-ce pas / Et on a dit que ce nombre-là est différent de 0 or ici $1/3$, quand on divise $1/2$ c'est 0,33 et la réponse c'est quoi ? Lève-toi tu réponds ! (<i>L'enseigne désigne un élève pour répondre à sa question</i>)
2Ap Madame à numéro 5C\ J'ai arrêté à numéro 5C.\ (<i>L'élève fait une faute de conjugaison</i>)
3En (<i>Sourire</i>) Dis : JE ME SUIS arrêtée/ Dis : JE ME SUIS arrêtée/

Dans cette séquence, il s'agit ici d'une leçon de géométrie portant sur la démonstration, une leçon ayant un objectif lié au contenu. En 1, l'enseignant désigne un élève pour répondre à sa question. En 2, ledit élève, en pleine phase communicative, commet une faute grammaticale liée au mauvais emploi du passé composé : « ...J'ai arrêté à xxx ». Le contexte ici exige l'emploi du verbe pronominal s'arrêter. De manière emphatique, l'enseignant en 3 rompt le cadre didactique. Il interrompt ainsi le fil communicatif de l'apprenant avec une intervention métalinguistique dans

laquelle, il propose, à l'apprenant, la bonne structure linguistique qu'il doit imiter : «*Dis : JE ME SUIS arrêté/ Dis : JE ME SUIS arrêtée/* ».

En somme, les deux séquences illustrent, à suffisance, la menace que la séquence métalinguistique présente pour le cadre didactique. Elle est à même d'entraîner une rupture dans le fil de l'interaction didactique. Comment assurer la correction des erreurs d'une manière à ne pas briser le cadre didactique ?

3.3. Immersion : Pour une meilleure gestion des problèmes de face dans l'interaction didactique

Il existe plusieurs manières de conduire la correction des erreurs sans interrompre le fil de l'interaction didactique et tout en restant cohérent.

a. Pré-établissement des moments de conduite de la correction

Dans les fiches de préparation des leçons, le professeur de DNL peut aménager des moments précis pour conduire la correction des erreurs. Celle-ci peut avoir lieu dans le cadre d'une séquence réflexive. Pour ce faire, il peut faire et consigner dans un cahier spécial, un inventaire des fautes linguistiques récurrentes dans sa classe.

b. Du questionnement incitatif à la négociation du sens du discours

Le professeur de DNL peut procéder à un jeu de questionnement susceptible de provoquer chez l'apprenant, une réflexion sur le sens du discours plutôt que de les obliger à répéter, de manière mécanique, ses propres corrections.

c. De la primauté aux autocorrections

L'une des manières de corriger les fautes des apprenants tout en sauvant la face c'est d'avoir recours aux autocorrections auto-déclenchées (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977). Les corrections sont moins menaçantes pour la face lorsqu'elles émanent des apprenants eux-mêmes.

d. Collaboration entre le professeur de langue et celui de DNL

Cette collaboration peut avoir lieu en amont des unités didactiques. En amont des cours de DNL, le professeur de DNL peut remettre l'inventaire des problèmes linguistiques de ses apprenants qu'il aura dressé préalablement, à son ou sa collègue de FLE. Ce dernier se chargera de traiter ces problèmes de langue dans sa classe de FLE. Dans une perspective d'enseignement du français de spécialité, le professeur de FLE pourrait analyser, à partir de documents authentiques, les besoins langagiers des apprenants dans les DNL et enseigner du français propre à la DNL. Cette approche est susceptible

d'améliorer les compétences de compréhension et d'expression des apprenants dans les DNL en langue étrangère

Conclusion

Ce travail qui tire à sa fin a interrogé l'apport de l'approche immersive en classe de Français Langue étrangère, en posant que le discours didactique qui sert de support pour la construction des savoirs disciplinaires et linguistiques charrie constamment des activités métalinguistiques qui se révèlent comme des éléments facilitateurs dans la construction desdits savoirs. Ce postulat nous a permis de décrypter le discours de classe en classe d'immersion en questionnant les activités métalinguistiques que charrie ce discours. Dans une perspective d'analyse conversationnelle, l'étude s'est proposé de montrer en quoi les séquences immersive, pragmatique et réflexive qui se nourrissent d'activités métalinguistiques et entretiennent un projet quant à la langue, sont susceptibles d'améliorer l'enseignement-apprentissage du FLE. À partir du postulat que toute interaction didactique induit une grande tension communicationnelle ou acquisitionnelle où se déploie une évaluation d'ordre métalinguistique, permanente et interne à l'action de la communication, l'étude a interrogé le mode de traitement des problèmes de face, notamment les procédures de correction des problèmes linguistiques. De l'analyse des procédures de correction des problèmes linguistiques, il ressort que ces procédures sont très menaçantes pour la face car humiliantes et de type correction-injonction. À partir de ce constat, cette étude invite, pour la sauvegarde du contrat didactique immersif, à une prise en compte de stratégies appropriées de gestion des problèmes de face dans l'apprentissage.

Références bibliographiques

- Azzedine, M. (2009). *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de Français Langue Étrangère. Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens*, Thèse de doctorat non publiée, Algiers : Université Abou-Bakar Belkaid.
- Babène, L., Cicurel, F., Laugad-Hamid, M.C., Forester, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*, LAL, Paris: Hatier Paris.
- Bange, P. (1994). « Interstructuration sociale d'une classe de langue » dans Trognon, A. et al (éds.) *La construction interactive du quotidien*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Besse, H. & Porquier, R. (1984), *Grammaires et didactiques des langues*, Paris : Hatier-Crédif.

Immersion en classe de FLE : entre activités métalinguistiques et traitement des problèmes ...

- Besse, H. (2000). *Propositions pour une typologie des méthodes de langue*, Thèse de doctorat d'État, Paris : Université Paris 8.
- Calvé, P. (1988). « L'immersion: How High Will the Balloon Fly? Réflexions sur une aventure pédagogique » dans Calvé (éd.) *Aspects of /de l'immersion*, Toronto, Conseil ontarien de recherches pédagogiques.
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*, Berne : Peter Lang.
- Coste, D. (1985). « Métalangages, activités métalinguistiques et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère », *DRLAV* 32, pp. 63-92.
- Cuq, J-P, Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : PUG.
- Cuq, J-P. (Sous la direction de) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
- Gajo, L. & Mondada, L. (1998). « Contexte, activité discursive et processus d'acquisition : quels rapports », dans M. Souchon (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères. Actes du Xe colloque international Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*, Besançon, Centre de linguistique appliquée, pp. 26-40.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris : Éditions Didier.
- Gaulmyn, M. M. (1986). « Reformulation metadiscursive et genèse du discours », *Études de linguistique appliquée* 62, pp. 98-117.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 500 ans d'histoire*, Montréal : Hurtubise HMH.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*, Paris : Minuit.
- Gülich, E., et Kotshi, T. (1987). « Les actes de reformulation dans la consultation « La dame de Caluire », dans Bange (dir.). *L'analyse des interprétations verbales. La dame de Caluire : une consultation*, Berne, Peter Lang.
- Huot, D., Schmidt, R. (1996). « Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre », dans *Acquisition et interaction en langue étrangère*, pp. 89-127.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*, Paris : Ed. de Minuit.
- Krashen, S. (1985). *The input Hypothesis: Issues and Implications*, London: Longman.

- Laborde C. (1982). *Écriture symbolique et langue naturelle, deux codes en interaction dans l'enseignement mathématique*, Thèse d'État, Grenoble : Université Joseph Fourier Grenoble I.
- Lyster, R. (1987). "Speaking immersion" in *Canadian Modern Language Review*, 43 (4), pp. 701-717.
- Lyster, R. (1994). « La négociation de la forme : stratégie analytique en classe d'immersion », *La Revue canadienne des langues vivantes* 50/3, 446-465.
- Lyster, R., et Ranta, L. (1997). « Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of form in Communicative Classrooms », *Studies in Second Language Acquisition* 19/1, pp. 37-66.
- Mangiante, J-M. (2009). « L'articulation FOS-DNL dans les filières bilingues : pour une méthodologie de l'exploitation du discours pédagogique de l'enseignant bilingue », *Mélanges CRAPEL*, n° 31, n° spécial : Des documents authentiques oraux aux corpus: questions d'apprentissage en didactique des langues, pp. 79-90.
- Ngala, B. N. (2012). « École et politique linguistique au Cameroun aujourd'hui : le cas du Programme d'Éducation Bilingue Spécial », dans Echu, G., & Ebongue, E. (éds.) *Cinquante ans de bilinguisme officiel au Cameroun (1961-2011), État des lieux, enjeux et perspectives*. Paris : L'Harmattan, pp. 269-284.
- Ngamassu, D. (2012). « Prospectives didactiques de l'enseignement bilingue et fondements sociolinguistiques de la politique du bilinguisme officiel au Cameroun », dans Echu, G., & Ebongue, E. (éds.) *Cinquante ans de bilinguisme officiel au Cameroun (1961-2011), État des lieux, enjeux et perspectives*. Paris: L'Harmattan, pp. 239-267.
- Renaud, P. (1987). « Politogénese et politique linguistique : le cas du Cameroun » dans Boyer, H. & Dumont, P. (éds.) *Étude de Linguistique Appliquée*, POLITIQUES LINGUISTIQUES (Étude de cas), n° 65, pp.23-36.
- Rollet, J. (2013). *Mémoires d'un hoche-queue*. Paris: GINKGO.
- Schegloff, E., Jefferson, G., et Sacks, H. (1977). "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation" in *Language* 53, pp.361-382.
- Stern, H. H. (1984). « L'immersion : une expérience singulière », dans *Langue et société*, 12.
- Swain, M. Lapkins, S. (1991). « Programmes d'immersion au Canada et enseignement des langues aux adultes : existe-t-il un lien ? » in Calvé (coord.) *L'immersion au Canada, Études de linguistique appliquée*, n°. 82, avril-juin.

Vigner, G. (1991). « École et choix linguistiques : le cas du Cameroun, », dans *Le Français dans le Monde, Recherches et Application : Vers le plurilinguisme ? École et politique linguistique*, février - mai, pp. 100-117.

Auteur

Bernard NGALA NDZI est Docteur ès Langue et Linguistique françaises, option : didactique du français. Ancien diplômé de l'École Normale Supérieure de Yaoundé 1, Série « Bilingue » (Anglais-Français) et titulaire d'un Masters en didactique du Français Langue Étrangère /Seconde, il est Assistant en didactique du français au Département des sciences de l'éducation à l'École Normale Supérieure de Maroua-Cameroun. Auteur de quatre articles publiés dans un ouvrage collectif et dans trois revues internationales à comité de lecture au Cameroun et en Algérie, il s'intéresse à la didactique du français Langue Étrangère/Seconde et du français sur objectifs spécifiques et à l'enseignement bilingue ou immersif.