

ISSN-L : 2661-7870
numéro

Vol. 05, n° 02/2022 p. 100-123

10^e

Gaëlle NOIRY - gaellenoiry@yahoo.fr

Professeure des écoles, Éducation nationale, France, en lien avec l'UJM de Saint-Étienne

Quels rôles pour les élèves et leur enseignante dans une pratique naturelle d'éveil aux langues en contexte plurilingue ? Expérimentation à Saint-Étienne en France

Article reçu le 26.08.2022;

Accepté le 22.12.2022;

Publié le 29.12.2022

Résumé

L'auteure, chercheuse et enseignante en France dans le primaire, se pose la question inédite d'un lien possible entre pédagogie Freinet et langues des élèves. Elle a donc mis en place dans sa classe un dispositif souple et précis à la fois où les élèves sont au centre et deviennent les instructeurs de leurs camarades, voire de leur enseignant.e, à propos des langues qu'ils connaissent et de leur expérience linguistique. Sa recherche, qui se veut empirique et non modélisante, l'amène toutefois à des conclusions prometteuses sur les capacités des élèves à prendre en charge leurs propres « désirs de langues » et sur les capacités de l'école à les accueillir.

Mots-clés : pédagogie Freinet, éveil aux langues, classe plurilingue, recherche empirique

What roles for students and their teacher in a natural practice of language awareness in a multilingual context? Experimentation in Saint-Étienne in France

Abstract : The author, researcher and teacher in primary school in France, raises the unprecedented question of a possible link between Freinet pedagogy and the languages of the pupils. She has therefore set up a flexible and precise system in her class where the students are at the center and become the instructors of their classmates, or even of their teacher, about the languages they know and their experience. linguistic. His research, which aims to be empirical and not modeling, nevertheless leads him to promising conclusions on the ability of students to take charge of their own "language desires" and on the ability of the school to accommodate them.

Keywords: Freinet pedagogy, language awareness, plurilingual class, empirical research

Pour citer cet article :

NOIRY Gaëlle (2022). Quels rôles pour les élèves et leur enseignante dans une pratique naturelle d'éveil aux langues en contexte plurilingue ? Expérimentation à Saint-Étienne en France *Action Didactique*, [En ligne], 5 (2), 100-123. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

Pour citer le numéro :

RISPAIL Marielle (2022). Vers de nouveaux cadres théoriques pour renouveler les pratiques en classes de langues, en contexte plurilingue ? *Action Didactique* [En ligne], 5 (2). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

Qu'elles soient didactiques ou pédagogiques, les décisions d'un.e enseignant.e s'inscrivent parfois dans le champ politique. En didactique, en France, décider de valoriser et d'utiliser à l'école les langues parlées par les élèves relève de l'engagement. C'est un parti pris dans une société monolingue et revendiquée comme telle, marquée par un contexte linguistique et éducatif construit par les pouvoirs successifs au cours de l'histoire. En pédagogie, la portée politique des choix enseignants peut aussi s'exprimer avec des manières signifiantes de faire la classe. Ainsi entre-t-on par exemple en pédagogie Freinet (appelée aussi mouvement de l'École Moderne), pour essayer de proposer un changement radical des postulats et des moyens éducatifs, pour fonder une autre société, émancipatrice. À ce titre, tirer parti du plurilinguisme des élèves de REP+¹ grâce à une pédagogie inspirée des pratiques de l'École Moderne semblerait doublement subversif. Cet article interroge le potentiel renversement des rôles élèves/enseignant.e dans une classe observée en France, grâce à la problématique suivante : *En quoi une pédagogie de type Freinet peut-elle optimiser la redistribution des rôles entre une enseignante et ses élèves lorsqu'il s'agit de valoriser, favoriser ou tirer parti de la rencontre des langues dans la classe ?*

Cette recherche participative ou « expérientiation » s'appuie en outre sur *l'introduction d'une pratique naturelle d'éveil aux langues* dans ma classe de CE1-CE2-CM1-CM2². Dans l'école publique du Massif Central, en France, où je travaillais en tant que professeure des écoles, le contexte scolaire est plurilingue³ et pluriculturel.

Après avoir explicité le contexte et la méthodologie choisie : une méthode empirique, forme dérivée de recherche-action menée dans ma classe, je développerai une réponse à la problématique par le biais d'une étude de discours. Je produirai des données de recherche et des conclusions à partir d'un corpus constitué des interactions verbales enregistrées au cours des séances d'une pratique innovante d'éveil aux langues que j'ai instaurée.

¹ Réseau d'Éducation Prioritaire renforcé. En France, cette désignation est attribuée par l'institution pour les établissements situés dans des quartiers considérés comme « en grandes difficultés sociales » avec des incidences fortes sur la réussite scolaire. Ces établissements se distinguent des REP, envisagés comme plus mixtes socialement mais rencontrant des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors de l'éducation prioritaire.

² Les élèves ont de 7 à 10 ans.

³ L'albanais, l'arabe, le wolof, le lingala, le kabyle sont des langues présentes dans la classe.

1. Plurilinguisme et pédagogie Freinet : penser une recherche-action dans ma classe

1.1 Contexte de la recherche

Le contexte local stéphanois dans lequel s'enracine cette recherche trouve écho dans la description linguistique et culturelle faite par Isabelle Graci, Marine Totozani et Marielle Rispaïl pour *L'Arc-en-ciel de nos langues : jalons pour une école plurilingue* (2017). Ancienne ville ouvrière et minière touchée par le chômage dès les années 1980, ***Saint-Étienne est cosmopolite*** : aux anciennes immigrations internes (les régions alentour du Massif central) et externes (travailleurs de l'Europe du Sud et d'Afrique, notamment du Maghreb, puis personnes des pays de l'est) s'ajoutent aujourd'hui malgré le déclin économique, de nouvelles vagues de migrants chassés par les violences de leurs pays en guerre (Irak, Syrie *etc.*), fuyant la paupérisation (Albanie) ou attirés par les quelques activités-phares de la ville : le *design* ou la musique.

L'école élémentaire Gaspard Monge, point d'ancrage de ma recherche, accueille les enfants de cette population hétérogène, aux origines linguistiques et sociales diverses. Par ailleurs, le nombre d'Enfants Allophones Nouvellement Arrivés (désormais EANA⁴) qui y sont accueilli.e.s est suffisant pour que l'établissement dispose d'une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (désormais UPE2A). Le terrain de recherche : une classe à multi-niveaux, un CE1 CE2 CM1 CM2 - compte environ 25 élèves dont 2 élèves EANA.

Commençant mon chemin depuis peu en tant qu'enseignante et membre du mouvement Freinet, j'ai obtenu un quart de temps de service dans cette classe où le titulaire est déchargé de son rôle d'enseignant une journée pour effectuer son travail de direction. Ce collègue est proche de la retraite. ***Militant à l'ICEM***⁵ et membre actif du Groupe Départemental de pédagogie Freinet (désormais GD42), il déclare se donner les priorités pédagogiques suivantes : la curiosité, l'activité, la coopération. Considérant l'hétérogénéité comme un atout pour la classe, convaincu par le choix d'une classe multi-âges, il a pu impulser une culture de classe reconduite d'année en année par les mêmes élèves. L'expression de l'enfant (conseil de coopérative, messages clairs, Quoi de neuf ?, textes libres quasi-quotidiens, œuvres plastiques), le projet individuel ou collectif, l'individualisation des apprentissages, l'anticipation et le retour réflexif, la remise en question personnelle, sont les

⁴ Terme officiel donné par l'Éducation nationale en France.

⁵ L'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM-Pédagogie Freinet) est une association créée en 1947 par Célestin Freinet.

cinq priorités pédagogiques identifiées par mon collègue dans le document écrit qu'il fournit sur sa pratique à la hiérarchie et aux collègues.

Dans ce contexte, mon poste de « complément de service » correspond à une pratique de l'enseignement et des rapports humains que j'approuve et que j'apprécie à plusieurs titres : la coopération plus que la compétition, le partage plus que la possession, la reconnaissance du rôle essentiel de l'autre, des autres dans la construction de la personne et du savoir, l'importance du questionnement vis-à-vis du monde, l'expérience des liens de solidarité. En faveur des aspirations pédagogiques revendiquées par mon collègue direct et d'une approche constructiviste de l'apprentissage, je peux, à travers ce poste, éprouver mes partis pris concernant ***la posture enseignante liée à la dévolution***⁶ et ***le rapport au savoir*** qui est pour moi plus important que le savoir lui-même. De ce contexte découle la méthodologie suivante.

1.2 Méthodologie de recherche

Le mode de recherche utilisé pour répondre à la problématique est inspiré de la recherche-action. Dans son article « La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique », Stéphanie Clerc caractérise cette méthode de recherche et de formation comme « *une manière de « faire recherche » (épistémologie et méthodologie particulières), (...) d'« être au terrain » et (...) « d'envisager la diffusion des connaissances sociales » (positionnement éthique et politique) »* (Clerc, 2015, p. 113). En éducation, elle est définie comme « *un processus aidant les enseignants à se doter des moyens propres à améliorer leur pratique et à réfléchir sur leur pédagogie »* (Catroux, 2002). Il s'agit de changer la réalité par l'action et de produire des connaissances. L'enjeu initial est éthique : prendre en considération les langues parlées par les élèves de la classe dans une situation d'enseignement. Certains aspects de la pédagogie Freinet sont utilisés dans une pratique éducative plurilingue afin de mesurer leur éventuel impact sur les gestes enseignants et la vie de la classe et de trouver des pistes innovantes dans le cadre de l'éveil aux langues⁷.

⁶ Par « dévolution » je désigne un acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité de la situation d'apprentissage ou d'un problème. Outre le développement d'une certaine aptitude à s'engager et à faire preuve de responsabilité, l'objectif est d'éveiller chez l'élève la conscience de la tâche, de son sens, de ses difficultés. Il ne s'en tient plus à un jeu de questions-réponses mais se mobilise et problématise les enjeux des situations didactiques.

⁷ Sous-ensemble des approches plurielles aux côtés de l'« approche interculturelle », de la « didactique intégrée des langues », de l'« intercompréhension entre les langues parentes », l'« éveil aux langues » est plus particulièrement développé dans les années 1990 par Louise Dabène, J-François De Pietro, Christine Perregaux et dans les années 2000 à travers des programmes comme *ÉOLE* ou *Evlang* dirigé par Michel Candelier. Il se définit comme un

La démarche s'appuie sur un cadre d'investigation en situation complexe de classe. Elle est menée dans des conditions « naturelles » ou « écologiques » comme les qualifie Claudine Garcia-Debanc (Garcia-Debanc, 2010, p. 37-60). Le terrain suppose alors une « *application en vie réelle* » (Rispaïl, 2004, p. 2), une démarche empirique par opposition à la démarche expérimentale qui - elle - est décontextualisée, en laboratoire. Pour Didier De Robillard, il conviendrait alors de parler d'« *expérientiation* » (De Robillard, 2007, p. 32). Cette dernière se veut empirique, inductive et compréhensive. Elle favorise par ailleurs l'utilisation de données qualitatives : l'analyse des discours tenus entre les différent.e.s participant.e.s est le matériau constitutif de la recherche.

Le travail se distingue d'une recherche-action classique où la production des savoirs est le fruit d'une démarche collaborative entre chercheur.e (s) et acteur.rice.(s) du terrain. Il n'y a pas de « co » observation-description-compréhension du contexte. Il n'y a pas de questionnements ou « problèmes » formulés par les acteur.rice.s d'un terrain particulier et des chercheur.e.s recherchant des « solutions ». L'élaboration de l'action pour le terrain investi n'est pas le fait d'un collectif. De même, les élèves participant.e.s n'ont pas connaissance de l'objectif de l'action menée et ne contribuent pas à l'évaluation des différentes phases de la recherche. L'unicité du contexte, mon implication personnelle de praticienne - moi-même actrice du changement - sont les facteurs limitatifs de cette expérience. Il n'y a pas de « co » analyse-évaluation des effets de ce qui a été mis en œuvre. Ainsi, la généralisation des conclusions est questionnable ; de même, ces dernières ne seront transférables que dans certaines circonstances et conditions.

Le choix pour une forme dérivée de la recherche-action s'explique par l'intérêt et la valeur attribuées à l'hybridité des connaissances, à l'abolition de la frontière traditionnelle entre praticienne et théoricienne, à une posture professionnelle de professeure chercheuse dans sa propre classe. Ces éléments rendent tangible l'idée développée en sociodidactique selon laquelle « *l'approche sociodidactique peut conduire l'enseignant lui-même vers une posture de socio-didacticien* » (Rispaïl, 2017, p. 31). De même, une telle conception introduit « *une rupture épistémologique et existentielle (car elle s'oppose à une pensée traditionnelle de la séparation, de l'organisation, de l'analyse en sous-éléments).* » (Rispaïl, 2004, p. 5). Elle souligne la pertinence

ensemble d'activités mettant simultanément en contact plusieurs langues dans un même acte didactique, l'objectif n'est pas centré sur l'apprentissage des langues à proprement parler mais sur l'acquisition de compétences liées à leur mise en relation.

de devenir acteur.rice et possesseur de ce que l'on sait, de s'approprier son environnement de travail et de se responsabiliser.

L'objet d'étude de cette recherche-action nécessite une approche complexe et risquée, à l'intersection de différents domaines universitaires puisqu'il s'agit de détailler un tissu didactique et sociolinguistique, en lien avec les fondements théoriques d'une pédagogie dont certains aspects sont retenus comme singuliers et innovants dans une pratique d'éveil aux langues. Ainsi, l'analyse proposée relève avant tout de la didactique des langues avec un regard clairement interdisciplinaire. Celui-ci sollicite :

- le domaine scientifique des sciences du langage et de la linguistique avec l'intérêt manifeste pour les interactions verbales, la vie des langues, leur transmission à l'école, leurs rencontres, leurs locuteur.rice.s ;
- le domaine de la pédagogie et des sciences de l'éducation avec l'intérêt porté à la classe, aux relations entre élèves et enseignant.e, entre élèves et aux fonctions et rôles qu'ils remplissent.

Cette recherche est par ailleurs conditionnée par la création et la mise en place d'un projet spécifique : ***l'introduction d'une pratique naturelle d'éveil aux langues***, dont certains des ressorts pédagogiques et didactiques seront étudiés à travers le jeu de plusieurs interactions orales auxquelles elle a donné lieu. Ces éléments sont maintenant précisés.

1.3 Création du milieu de la recherche-action : introduction d'une pratique naturelle d'éveil aux langues

L'intervention mesurée et analysée dans cette recherche-action réside dans l'introduction d'une pratique « naturelle » et coopérative d'éveil aux langues. La démarche utilisée est calquée sur le modèle des « créations mathématiques » développé dans la publication de l'ICEM : *Entrées en maths - Faire évoluer sa pratique* (ICEM, 2017, p. 127-143). Dans cet ouvrage, il est affirmé qu'à travers cette pratique, l'expérimentation personnelle, l'expression libre, l'interaction entre l'individu et le groupe, le puéro-centrisme sont mis en cohérence, liés. En voici les étapes, transposées et adaptées pour l'éveil aux langues.

Chaque vendredi, durant 45 minutes, les élèves de la classe travaillent seuls ou par petits groupes (quatre enfants *maximum*) à leur « projet langue ». Initialement, ceux et celles-ci ont réfléchi à un objet, une création linguistique dont la (les) langue(s), le sujet, le type d'expression, la mise en œuvre et l'aboutissement sont librement décidés par chaque groupe. Les modalités de travail qui en découlent ne sont pas non plus imposées. La seule contrainte est « *de présenter et d'apprendre quelque chose à la classe sur les langues* ».

Le projet doit correspondre à des enjeux qui font que les enfants vont consentir à être en mouvement, le scénario du projet n'est pas écrit par une personne extérieure : aucun rôle n'est préétabli et soumis à des objectifs scolaires. L'errance et le tâtonnement sont possibles. L'apprentissage se construit donc dans la complexité, à l'opposé de ce que propose un enseignement structuré, parcellisé et prétendu progressif. L'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être est dynamique et globale, elle permet à l'enfant d'expérimenter ce qu'il est, ce qu'il sait, c'est en cela que la pratique est dite « naturelle ».

Pour arriver à terme, le projet suppose l'entraide et la mise en œuvre de compétences induites par le travail de groupe (régulation, explicitation). En tant qu'enseignante, je n'interviens pas dans le déroulement du travail. Je réserve toujours 10 minutes en fin de séance pour faire un point méthodologique : verbaliser le travail effectué par chaque groupe et définir le plan de travail à suivre pour la prochaine séance. C'est là l'unique intervention enseignante⁸. Lorsque le groupe d'enfants juge son projet abouti et terminé, il le présente à la classe. Voici la liste des projets langues pour la recherche-action de la première moitié de l'année scolaire 2017-2018 : réciter un poème en albanais et réciter un poème en français, se présenter en arabe, se saluer en lingala, nommer et calligraphier certaines lettres de l'alphabet arabe, lire un texte plurilingue français-arabe, chanter une comptine kabyle en dansant, créer un imagier en italien, donner des instructions en arabe pour faire un thé.

La présentation de chaque projet est suivie d'un débat : la classe discute, commente. La classe est alors considérée comme partenaire dans l'institutionnalisation du savoir que la présentation génère. Ensemble, la communauté d'apprenants argumente, construit des formes, des significations à partir de ce qu'elle a entendu, compris, appris. Cette discussion peut être source de questionnements, de recherches individuelles, peut indiquer de nouvelles pistes de travail dans l'immense champ de découvertes et de connaissances engendrées par la pratique des langues et leur mise en relation. Elle donne donc lieu à des prolongements, l'ambition étant de favoriser non le savoir mais le rapport au savoir : un rapport questionnant, permanent, pour un savoir infini, présent dans toute chose.

Dans la pratique « naturelle » d'éveil aux langues mise en place, le terme désigne alors un processus, une manière naturelle - non artificielle - d'apprendre et la prise en main par l'enfant de son apprentissage. En

⁸ Je suis la seule à conduire ce projet, l'enseignant titulaire ne « mène » jamais de séances d'éveil naturel aux langues.

pédagogie Freinet, le rôle de l'enseignante est de mettre en œuvre une méthode naturelle d'apprentissage pour ménager des chemins d'action positive où le désir de savoir, d'agir, de s'exprimer va trouver satisfaction par tâtonnements. Le travail dans une classe Freinet correspond à l'effectuation du désir, l'élève doit y pressentir ou éprouver la potentialité ou l'effectivité d'un accroissement de sa puissance. Le rôle de l'enseignant.e est de solliciter toutes les formes de « puissances » en se mettant à l'écoute de l'élève institué.e comme auteur.rice⁹ de ses apprentissages, en mobilisant certaines expertises. Il s'agit aussi d'investir cet « élan vital » par la création d'un milieu qui lui est adéquat. L'ambition est que « *les enfants n'apprennent plus des objets de connaissance (mais qu') ils pensent et expérimentent leur vie, qu'ils communiquent et explorent le monde et (que) par la suite, ils apprennent* » (Go, s.d). La pratique naturelle d'éveil aux langues que j'invente avec les élèves se crée dans et par cet environnement où prolifèrent les événements non programmés.

Une partie des interactions liées aux présentations des projets et les débats en groupe classe pour l'éveil naturel aux langues est enregistrée. Elle constitue le corpus utilisé pour répondre à notre problématique de recherche. Les résultats apportés se verront donc alimentés par des éléments descriptifs issus d'une analyse discursive.

1.4 Constitution et traitement du corpus

L'article décrit et analyse les interactions pédagogiques à partir d'un corpus issu du recueil de données effectué durant les trois premiers mois de l'expérimentation : de novembre 2017 à janvier 2018. Chaque vendredi matin, durant le temps imparti pour la présentation d'un projet langue et le débat qu'il génère, une personne extérieure à l'école, inconnue des enfants, est venue filmer les interactions de la classe. Toutes les paroles échangées lors de ces captations - soit 3 heures 17 minutes d'enregistrement en tout - ont fait l'objet d'une transcription. Celles-ci constituent un échantillon aléatoire, incomplet, qui est cependant jugé représentatif des échanges collectifs auxquels donne lieu la pratique naturelle d'éveil aux langues avec le dispositif de recherche-action mis au point. L'analyse concerne autant l'enseignante que les élèves et convoque plusieurs aspects du discours : l'aspect sémantique avec les thèmes abordés, l'aspect discursif avec la manière dont certains propos sont formulés, l'aspect linguistique voire grammatical avec l'étude du lexique et de certains procédés syntaxiques, l'aspect interactionnel en portant le regard sur les modalités de mise en

⁹ La notion d'auteur.e est quelque peu anachronique ici puisqu'elle n'appartient pas à C. Freinet mais au très actuel champ conceptuel du LRC de l'ICEM.

relation des paroles des participant.e.s. Elle s'appuie sur différents indicateurs sélectionnés afin de répondre à l'hypothèse suivante :

H : Du point de vue pédagogique, une pratique Freinet d'éveil aux langues favorise l'inversion de l'asymétrie statutaire prototypique entre l'enseignante et les apprenant.e.s.

L'analyse qui suit concerne la séance n° 1 datant de novembre 2017 et la séance n° 8 de janvier 2018. Ce choix se justifie pour des raisons de faisabilité dans le cadre d'un article mais également afin d'éviter toute redondance. Les séances concernées ouvrent et ferment la période d'enregistrement qui a marqué le lancement de la recherche-action. Leur sélection est aléatoire mais l'échantillon couvert par le corpus est jugé représentatif des pratiques nées de cette expérimentation. Ce sont également les séances comportant le plus petit et le plus important nombre de tours de parole.

2. Analyse qualitative : le rôle pédagogique de l'enseignante et des élèves dans les 9 séances d'éveil naturel aux langues

De nature pédagogique, l'hypothèse H porte sur l'éventuel bouleversement statutaire enseignante-apprenant.e.s dans une pratique naturelle d'éveil aux langues. La première partie de l'analyse examine le rôle de l'enseignante, la deuxième, le rôle des élèves, eu égard aux fonctions respectives de leurs actes de paroles, au jeu des pronoms dans le discours de l'enseignante et à la prise en charge des thématiques, objets de savoir ou de savoir-faire étudiés lors des séances d'éveil aux langues en pédagogie Freinet. L'ensemble de ces critères permet de répondre à notre hypothèse. Ce discours analytique est marqué par un changement énonciatif : je n'utilise plus la première personne du singulier pour transcrire et archiver un propos, une analyse ou une interprétation qui pourtant me concernent. Je me vois être dans la classe et je m'entends, mon statut change : d'actrice de ***terrain je deviens observatrice de moi-même***. Cette modification énonciative facilite la production de la connaissance et du sens rattaché et attribué à mes propres actions.

2.1 Analyse qualitative : le rôle pédagogique de l'enseignante dans les 9 séances d'éveil naturel aux langues

Les actes de langage de l'enseignante

La démarche taxinomique de la catégorisation - telle qu'elle est présentée ici - génère inévitablement ***des insatisfactions et imperfections*** : un même acte de parole pouvant figurer dans deux catégories distinctes, un même propos convoquant plusieurs actes de langage suivant les subjectivités. Elle établit

les fonctions pédagogiques suivantes, listées par ordre décroissant, pour un corpus de 196 tours de parole. 9 types d'actes de parole sont recensés pour l'enseignante : questionner, requérir-réclamer, gérer, commenter, construire de la connaissance, problématiser le savoir, structurer, inciter, s'exercer. Ceux-ci se ramifient en sous-catégories. Les voici examinés de façon décroissante, suivant l'importance quantitative que les fonctions occupent dans le discours :

- **questionner** : 22 % des tours de parole de l'enseignante sont consacrés au questionnement des élèves, acte de parole qui l'engage à recevoir, traiter une information. Les contenus visés en réponse concernent le sens des mots, la matière sonore entendue, l'origine d'un savoir, le développement qui vient en appui de l'énoncé d'un savoir ou d'une compétence, la narration d'une expérience passée, la verbalisation d'émotions, d'opinions ou de besoins, l'explicitation liée à une compréhension, à un bilan sur l'apprentissage réalisé durant la séance, à une organisation, la recherche de solutions afférentes à une méthodologie d'apprentissage. Les questions recensées et classées pour cette fonction pédagogique soulignent la formulation de questions ouvertes qui appellent des réponses explicatives, de questions fermées qui appellent des réponses précises (oui/non, choix multiples, demande d'informations spécifiques et définies), de questions relais pour entretenir, approfondir la conversation, stimuler l'élève pour qu'il donne plus d'informations :

T1	45	<i>c'est quoi la différence entre compris et entendu ?¹⁰</i>
T8	157	<i>est-ce qu'il y a d'autres mots que vous avez entendu les enfants ?</i>
T1	76	<i>qu'est-ce que vous avez appris ?</i>
T1	14	<i>comment tu sais que c'est de l'albanais / et du français ?</i>
T8	93	<i>est-ce que c'est quelque chose que vous avez réfléchi ça ? / que vous pouviez pas faire comme d'habitude et que vous deviez réadapter ?</i>

¹⁰ Le T signifie Transcription, T1 est la transcription faite pour la séance numéro 1. Le nombre qui suit correspond à la place du tour de parole dans le corpus de la transcription désignée.

T8 123 *c'est très important ça pour toi ?*

- **requérir, réclamer** : 18 % des tours de parole de l'enseignante requièrent ou réclament quelque chose des élèves. Elle les sollicite pour faire, dire, confirmer et approfondir une réponse donnée, expliquer un propos, une démarche, un savoir. Lorsqu'elle demande d'exécuter une tâche, elle ne formule jamais d'injonction : cela se fait sur la base du volontariat, la consigne est sous la forme interrogative :

T8 157 *ceux qui veulent / vous essayez de l'écrire / dans votre coin là / vous essayez et après vous nous montrez ?*

T8 227 *tu veux aller l'écrire ?*

Une place assez singulière dans ce classement est occupée par des demandes d'aide formulées aux élèves :

T1 74 *est-ce que quelqu'un a compris ce que veut dire Gë ? / est-ce que quelqu'un a une hypothèse ?*

T8 153 *comment je l'écris moi si / (R prend le stylo et écrit au tableau : sokole.) est-ce que quelqu'un sait l'écrire euh / en arabe ?*

- **gérer** : 18 % des tours de parole de l'enseignante sont relatifs à une action de gestion pour l'attribution de la parole (les élèves interrogé.e.s sont celles et ceux qui lèvent la main), le maintien des conditions qu'elle juge indispensables à l'écoute, l'organisation matérielle. Cette gestion ne s'accompagne pas d'injonctions, les demandes sont formulées dans le sens d'une conduite à avoir et non d'une conduite interdite :

T1 20 *écoutez-vous bien les uns les autres.*

Les exigences sont explicitées :

T8 26 *parle plus fort S / c'est peut être pour ça qu'Ad n'a pas compris*

Les décisions peuvent être négociées :

T8 250 *tu peux pas la retenir ta question ? / oh LA LA c'est une urgence question / allez vas-y!*

Une certaine prudence se manifeste à l'égard des implications injonctives pour les prises de décisions :

T8 48 *écoute / ce que je te propose*

T8 74 *oh jcrois qu'il va falloir.*

- **commenter**, faire part de son point de vue : sur les 14 % des tours de parole que l'enseignante utilise à cette fin, 76 % sont réservés à l'approbation, à un jugement favorable et positif et 15 % à un désaccord, rarement condensé directement dans l'adverbe « non ». Les 9 % restants démontrent que l'enseignante n'hésite pas à signaler son incompréhension, moyennant quelques précautions énonciatives : excuses, utilisation de la première personne pour centrer le problème de compréhension sur elle-même et non sur le propos de l'élève, doute, utilisation de l'adverbe « bien » qui démontre l'importance donnée à la compréhension des interventions :

T8 36 *j'ai pas compris / excuse-moi j'ai pas compris R*

T8 185 *jsuis pas sûre de bien te comprendre là.*

- **construire de la connaissance** : manifeste dans 8 % des interventions de l'enseignante, la construction de la connaissance concerne toujours un propos tenu ou un fait advenu au préalable. L'enseignante donne à entendre, reformule, analyse ou commente ce qui s'est dit, ce qui s'est passé ultérieurement ou ce qui vient de se produire. Elle peut établir un lien avec une séance précédente et guider, baliser exceptionnellement un raisonnement. Elle ne signifie pas aux élèves que tel ou tel type de contenu est relatif à un savoir, à une conduite d'apprentissage. Elle ne se fait pas le relais de la diffusion ou de la verbalisation des savoirs.

Quels rôles pour les élèves et leur enseignante dans une pratique naturelle d'éveil aux langues ...

T8	219	<i>en gros si je reformule / T y dit que si tu mets / si on met un dessin / si on met pas de mot français / mais qu'on met un dessin / toi ça va pas vraiment changer ton apprentissage puisque tu vas bien reconnaître un sucre ! / (moue de scepticisme chez A) t'as pas besoin qu'on te mette le mot sucre !</i>
T1	53	<i>tu as donc fais travailler ton oreille et ta mémoire là</i>
T8	240	<i>moi ça me rappelle des choses qu'on a dites sur l'écriture arabe ! / quand elles étaient passées sur l'alphabet et les lettres arabes / y a des choses qui ont été dites.</i>

- **problématiser un savoir** : 8 % des tours de parole de l'enseignante sont consacrés aux trois actes de langage suivants, demander d'argumenter sur un savoir, une procédure, un propos tenu, inciter au questionnement, donner une perspective de travail. Ce dernier acte donne une cohérence et une teneur prospective au dispositif.

Pour cette fonction pédagogique, l'étude du corpus révèle l'usage régulier et majoritaire de l'adverbe « *pourquoi* » qui interroge sur la cause ou la finalité d'un propos. Ce mot peut être scandé à plusieurs reprises, dans une courte intervention :

T1	92	<i>ah / <u>pourquoi</u> tu as dis ça Ga / <u>pourquoi</u> tu voulais qu'il la chante ?</i>
T8	101	<i>qu'est-ce que vous pensez de ce mot là / NORMALEMENT on met la plante dans le verre / le brin de thé dans le verre / NORMALEMENT je vous demande de réagir sur / NOR-MAL-MENT</i>
T8	127	<i>mais on fera certainement un bilan écrit / sur / ce qu'on est en train de dire là / oui.</i>

L'analyse typologique des questions fait état du recours exclusif aux questions ouvertes et aux questions miroirs : technique d'empathie qui vise à relancer le dialogue et approfondir un propos. Dans l'absolu, ce dernier type

de question se distingue d'un « pourquoi ? » entraînant plutôt des justifications.

- **structurer** : 8 % des tours de parole sont utilisés par l'enseignante pour rappeler les étapes de l'échange, donner sa structure ou le clore et pour reprendre un énoncé. Pour les deux séances étudiées, le cadre énonçant en préambule, le canevas général des échanges n'est pas identique. Il est à noter que la plupart des séances se conclut par un remerciement de l'enseignante et par les applaudissements de la classe. C'est le seul leitmotiv concernant la structure pour les 10 transcriptions. D'autre part, les reprises faites pour donner à entendre certaines interventions se réalisent suivant divers procédés : de la répétition d'un mot à la transformation d'une phrase complète par le discours indirect :

T1	8	<i>alors / juste / là / c'est la première fois qu'on le fait donc c'est normal // on va essayer de faire bien comme on avait prévu / et après <u>vous</u> aurez le temps de poser des questions / d'abord</i>
T8	300	<i>on arrête ici le débat langue parce que je vois que l'heure tourne / je <u>vous</u> remercie</i>
T1	45	<i>un peu ce que t'as entendu et ce que t'as compris</i>

- **inciter** : les tours de parole incitant le groupe classe à la participation sont très limités et ne concernent que 3 % des interactions.

T1	55	<i>est-ce que <u>vous</u> avez des remarques ? / faire des remarques ou poser des questions aux copains qui ont présenté</i>
----	----	--

- **s'exercer** : fait non exceptionnel sur l'ensemble des 10 séances, l'enseignante utilise l'interaction didactique pour s'exercer à répéter des mots. Pour la séance n° 8, il s'agit de prononcer les syllabes d'un mot en langue arabe.

T8	232	<i>sok / korl.</i>
----	-----	--------------------

Le jeu des pronoms dans le discours de l'enseignante

L'usage discursif des différents pronoms : personnels et personnels toniques, indéfinis, réfléchis, démonstratifs, des adjectifs possessifs, des groupes nominaux ou des prénoms témoigne de la façon dont l'enseignante parle aux différents acteurs de la classe, la manière dont elle les convoque et le rôle qu'elle leur attribue. La communauté de travail est majoritairement désignée par le pronom « *on* », l'enseignante peut donc s'inclure dans le groupe de travail. Cette pratique n'est pas exclusive, puisque l'enseignante se distingue aussi des apprenants en utilisant le « *vous* », ou certains groupes nominaux « *tout le monde* », « *toute la classe* ». Elle individualise aussi le dialogue par le recours à des groupes plus restreints d'élèves : usage d'un « *vous* » plus ciblé à l'adresse d'un groupe d'enfants définis, « *ceux qui* », « *les filles* » et l'interpellation personnelle : prénoms, « *chacun* ». L'emploi de la première personne est régulier.

Le jeu des pronoms lui permet également d'établir des liens entre deux individus, entre un individu et un collectif, entre l'enseignante et le collectif, entre un individu, un collectif et un autre individu :

T8	20	<i>oui mais <u>je</u> crois qu'<u>il</u> a compris <u>T</u> / <u>il</u> dit là</i>
T8	179	<i>oui <u>ta</u> trace c'est ce qui va <u>te</u> permettre de garder / <u>te</u> rappeler de ce qui <u>zont</u> fait</i>
T8	240	<i><u>moi</u> ça <u>me</u> rappelle des choses qu'<u>on</u> a dites sur l'écriture arabe !</i>
T8	219	<i>en gros si <u>je</u> reformule / <u>T</u> y dit que si <u>tu</u> mets / si <u>on</u> met un dessin / si <u>on</u> met pas de mot français / mais qu'<u>on</u> met un dessin / <u>toi</u> ça va pas vraiment changer ton apprentissage puisque <u>tu</u> vas bien reconnaître un sucre !</i>

Les résultats de cette analyse ne peuvent être communiqués pour eux-mêmes. Ils n'ont de signification que ***dans la relation qu'ils établissent avec le deuxième acteur de la situation pédagogique : l'élève.***

2.2 Analyse qualitative : le rôle pédagogique des élèves dans les 9 séances d'éveil naturel aux langues

L'analyse proposée se réfère elle aussi au corpus des séances n° 1 et 8. Les élèves et l'enseignante partagent les mêmes fonctions pédagogiques (structurer, inciter, questionner, commenter, gérer, réclamer, construire de la connaissance, problématiser le savoir, s'exercer) mais ces dernières ne réfèrent pas aux mêmes actes de parole et ne revêtent pas la même importance dans la masse de leurs discours respectifs. Ces fonctions sont tout d'abord détaillées et commentées, présentées par ordre décroissant, eu égard à leur proportion dans les interactions. Ensuite, l'analyse sémantique et linguistique de leur contenu, la manière de formuler les actes de langage et *l'étude de la mise en relation des paroles d'élèves* selon un schéma interactif vertical ou horizontal alimente la connaissance du corpus et nourrit la réflexion impliquée par H.

Les actes de langage des élèves

Pour les élèves, les actes de langage sont les suivants. Chacun d'eux est commenté, afin de détailler plus profondément le rôle pédagogique incarné par les élèves, dans les séances d'éveil naturel aux langues :

- **commenter**, faire part de son point de vue : 31 % des tours de parole utilisés par les élèves leur permettent d'acquiescer, de dire non, de rectifier, de faire part d'une difficulté, d'une opinion. Cette observation témoigne de la **vitalité des interactions**, les trois premiers actes de langage marquant l'importance de la prise en compte de la parole de l'autre, de son incorporation. Certaines interactions sont des réponses aux questions fermées de l'enseignante, dans un mouvement dit vertical, la plupart sont lapidaires (oui, non). Certains acquiescements, marques de désaccords ou rectifications, sont aussi liées à des échanges horizontaux, d'élève à élève :

T8 128 *moi jsuis d'accord avec euh / la façon qu'a dit euh / A / mais euh / pour moi ya une autre signification.*

Cette dernière dimension associée aux compléments d'information donnés aux réponses - positives ou négatives -, les rectifications toujours motivées et justifiées, témoignent qu'une **dynamique collective est à l'œuvre** dans l'élaboration du contenu du discours par les élèves.

- **construire de la connaissance** : cette activité occupe 29 % des tours de parole. Les élèves remplissent cette fonction en transmettant un savoir, en

informant, en nommant, en faisant part de ce qu'ils ont entendu, ce qu'ils ont compris, de ce qu'ils ont observé, en explicitant la manière dont ils ont procédé (pour apprendre, faire *etc.*), en définissant, en rappelant ce qui a été dit, en apportant un complément d'information.

- T8 237 *en fait ça c'est la lettre sin / (Elle réécrit au dessus la lettre sin.) après là ya un accent (Elle l'entoure.) / et ça fait ou / donc sou là ça fait sou elle écrit l'accent sur le mot qu'elle est en train de réécrire / après (Elle entoure.) / ça cette lettre là c'est keff et en fait ça s'écrit avec deux accents !*
- T8 243 *moi j'ai fait la même chose sauf qu'ici / j'ai pas mis le rond / ça bloque et sinon ça ferait sok-kol (très bref) / après ça ferai un son à la fin / ça fait eu si on s'arrête /*

Une petite moitié de ces tours de parole est faite des interactions inscrites dans des échanges de type horizontal ou des propos spontanés : les élèves sont alors à l'initiative des éléments de connaissance. Une typologie des actes de langage suivant les échanges auxquels ceux-ci renvoient est possible pour les cas suivants. Les autres actes de langage de cette catégorie sont le fait d'échanges tout autant verticaux qu'horizontaux.

Interaction horizontale	Interaction verticale
transmettre un savoir, informer nommer	dire ce qu'on a entendu dire comment on a procédé (pour apprendre, faire <i>etc.</i>) définir rappeler ce qui a été dit

L'enseignante suscite donc davantage les commentaires, l'examen critique, l'expression d'une dimension « méta », qui va au-delà d'une action, d'une désignation. Les élèves, entre eux et elles, prennent en charge un discours qui nomme, désigne, communique des savoirs. Ceux-ci sont culturels ou linguistiques, avec, notamment, une forte récurrence pour les traductions. Ils sont massivement introduits par la locution adverbiale « en fait » dans le sens de réellement, vraiment. La corrélation et la pertinence voulues pour les propos émis pour l'annonce d'un savoir sont souvent assurées par le recours

aux démonstratifs « c'est » (contraction de « cela est »), « ça » qui simultanément à leur valeur anaphorique, remplissent une fonction déictique qui marque l'aspect démonstratif. La manière de livrer un savoir est souvent façonnée par le présent et le pronom indéfini « on », à valeur de vérité générale :

- | | | |
|----|-----|--|
| T8 | 97 | <i>en Algérie <u>on fait</u> comme en Tunisie mais simplement <u>on rajoute</u> la menthe dans le thé / du coup le thé quand <u>on le boit on peut</u> en même temps manger la menthe</i> |
| T8 | 88 | <i>ya aussi/ fin moi / les tunisiens / <u>on met</u> euh sur le gaz / et <u>on met</u> de l'eau <u>on met</u> le thé / après <u>on la laisse bouillir</u> un peu et <u>on met</u> la menthe</i> |
| T8 | 240 | <i>normalement la plante euh / la plante nahena là / normalement elle doit / normalement <u>on doit</u> la mettre dans le verre / comme ça <u>ça dégage</u> plus de couleur et plus de gout.</i> |

- **gérer, se responsabiliser** : la gestion et la responsabilité est exercée pour 13 % des tours de parole, elles concernent les actes de langage comme donner une instruction, gérer les tours de parole, organiser matériellement, proposer, se signaler. Cette prise en charge est manifeste dans la séance n° 8. Elle est également partagée puisque enseignante et élèves agissent mutuellement pour la répartition de la parole et l'organisation matérielle.

- **problématiser le savoir** : justifier et faire une hypothèse concernant 10 % des tours de parole. Les justifications expliquent l'emploi redondant de la locution conjonctive « *parce que* » qui établit souvent un rapport causal dès l'ouverture des propos des élèves. La forte présence de la première personne du singulier associée à des verbes d'opinion renforce l'aspect subjectif des propos tenus pour cette fonction pédagogique :

- | | | |
|----|----|---|
| T1 | 38 | <i>et <u>je crois</u> que ça voulait dire sonner les mâtines</i> |
| T1 | 87 | <i>en français <u>je crois</u> que en fait il faut pas trop prononcer les mots quoi !</i> |
| T1 | 89 | <i>ben / <u>je pense</u> que c'est plus facile de comprendre / fin / de comprendre pour moi que pour Gë</i> |

T1	40	<i>parce qu'après j'entendais ding dingue dong</i>
T8	148	<i>parce qu'en fait / j'étais en train de rappeler à S / pour qu'elle le dise / j'étais en train de lui rappeler.</i>

- **requérir, réclamer** : dans 7 % des prises de parole, les élèves demandent une traduction, demandent un complément d'information, demandent de l'aide. Les demandes sont formulées presque exclusivement à l'adresse des pairs, lors d'échanges horizontaux. Cette donnée renforce l'idée d'une élaboration collégiale du discours et des thématiques qui y sont développées.

- **questionner** : ce n'est pas une fonction pédagogique majeure chez les élèves puisqu'elle concerne seulement 5 % des prises de parole. Les élèves interrogent parce qu'ils réagissent aux propos qu'ils entendent. Souvent, l'interaction sert à exprimer un désaccord : usage de la négation « *non / moi personnellement / j'ai jamais vu quelqu'un qui à la fin / à la fin d'une phrase / fait un point euh / (Il se lève et trace un grand cercle au tableau.) comme ça !* », de l'adverbe « *jamais* », jugement « *c'est bizarre* » mais il ne s'agit pas de reprendre pour rectifier, corriger ce qui a été dit ou fait. Cette forme d'interaction se distingue donc des justifications et rectifications qui appartiennent respectivement aux fonctions pédagogiques liées à la problématisation du savoir et au commentaire.

- **structurer** : l'annonce et l'ouverture de la séance est systématiquement faite par les élèves, d'une manière assez stéréotypée, pour toutes les séances du corpus. C'est le cas pour les séances analysées ici :

T1	1	<i>aujourd'hui on va vous présenter notre projet langue / alors moi j'ai appris une poésie et G. aussi</i>
T8	1	<i>aujourd'hui nous allons vous présenter notre projet</i>
	-	<i>personnel (...) EUH ! / notre projet langue / sur le THÉ /</i>
	3	<i>nous allons / vous présenter les ingrédients ;</i>

- **réciter** : cette fonction du langage est spécifiquement liée au contenu du projet langue des élèves pour la séance n° 1, elle n'est pas considérée comme transposable aux autres séances d'éveil naturel aux langues.

- **s'exercer** : fait commun avec l'enseignante, le langage est aussi le lieu de l'entraînement, ici, à la prononciation des phonèmes de la langue arabe, à

travers le mot sucre « *sokor* ». L'enseignante et les élèves agissent ensemble, à égalité de statut pour cette fonction du langage.

- **inciter** : la question suivante peut être utilisée par les élèves qui prennent volontiers en charge l'animation des débats, dans les différentes séances d'éveil aux langues :

T8 23 *donc euh / déjà est-ce qu'il y a des questions pour l'instant ?*

Le rôle des élèves dans la prise en charge des thématiques, objets de travail de la séance

La prise en charge des thématiques qui structurent le contenu des échanges et la manière dont circulent les propos peuvent être en partie déduites des quelques données quantitatives pour le corpus des deux séances étudiées.

Dans l'absolu, c'est le ***modèle vertical*** qui est privilégié pour l'alternance des prises de parole. L'alternance enseignante - élève - enseignante, c'est-à-dire l'intervention unique d'un élève entre deux prises de parole par l'enseignante, se reproduit 101 fois pour le corpus des séances n° 1 et 8. Pour ce même corpus, les échanges entre pairs entre deux interventions enseignantes ne se réalisent que 27 fois. Ceux-ci s'échelonnent de 2 à 7 tours de parole consécutifs, selon le comptage suivant :

Nombre de tours	2 tours	3 tours	4 tours	5 tours	6 tours	7 tours
Occurrences dans les transcriptions n° 1 et 8	7	8	3	3	4	2

Cependant, ce traitement quantitatif comporte des limites : ce n'est pas parce qu'il y a plusieurs tours de parole sans l'enseignante que les élèves prennent en compte ou répondent aux dires de l'élève qui précède, ce n'est pas parce qu'il y a intervention de l'enseignante que le contenu du propos est considéré et traité par la suite. Une catégorisation des énoncés par tour de parole : est-il le fait d'un échange horizontal (EH), d'un échange vertical (EV) ou un propos spontané (PS) dont l'initiative revient à l'élève ? fait état de 99 interactions en EH, 110 interactions en EV et 42 PS. ***La thématique du propos est donc plus généralement impulsée par les élèves.***

L'ensemble des données analysées rend compte des statuts attribués aux élèves et à l'enseignante et de la nature de la relation pédagogique dans une démarche naturelle d'éveil aux langues, en pédagogie Freinet. Les voici synthétisés.

3. Résultats des analyses visant à valider l'hypothèse

La validité de l'hypothèse est appréciée au regard de l'analyse présentée ci-dessus. Dans un ancrage pédagogique, H émet l'idée qu'une pratique Freinet d'éveil aux langues **favorise la remise en question de l'asymétrie statutaire prototypique** entre l'enseignante et les apprenant.e.s dans l'interaction didactique. Cette asymétrie est définie, rappelée et argumentée par Francine Cicurel dans son ouvrage : *Les interactions dans l'enseignement des langues* (Cicurel, 2011). La chercheuse caractérise la singularité du dialogue qui se déroule en classe par la mise en contact de participant.e.s aux statuts asymétriques, aux tâches différentes. L'accroissement des connaissances visées par l'interaction didactique est destiné aux élèves selon des modalités de transmission articulées à partir d'un discours dirigé par l'enseignant.e.

L'analyse des rôles pédagogiques et des visées pragmatiques du discours des acteur.rice.s pour la présente recherche démontre que, dans les séances menées, l'enseignante n'est pas la seule chargée de faire travailler les participant.e.s. Elle peut aussi s'exercer et travailler à son tour. Elle peut même avouer ses difficultés et demander de l'aide aux élèves souvent plus compétent.e.s qu'elle. **La diffusion, la transmission des savoirs ne lui sont pas dévolues.** La communication, toujours didactique car elle a pour but de rendre les interlocuteur.rice.s plus savant.e.s, habiles ou compétent.e.s, n'est donc pas uniquement dirigée à l'adresse d'apprenant.e.s dépourvu.e.s d'un savoir dont l'enseignante serait experte. Ici l'enseignante ne se montre pas toujours compétente vis-à-vis des savoirs linguistiques et culturels. Elle manifeste cependant une certaine expertise pour questionner et faire verbaliser le rapport au savoir. Elle recueille et commente la plupart des interventions. Son statut institutionnel, ou la culture d'apprentissage liée au contexte, peut expliquer qu'elle occupe une place haute dans l'interaction : elle se détache spatialement des autres participant.e.s (elle est debout et se déplace librement), elle régule souvent les tours de parole et influence en partie leurs contenus, elle questionne un.e apprenant.e qui répond, elle domine dans la distribution et pour le temps accordé aux prises de parole. C'est donc dans l'interaction didactique, lorsqu'il s'agit de délivrer un savoir, que les rôles sociaux prototypiques sont momentanément abandonnés. Le discours de l'enseignante se nourrit des propos antérieurs des élèves, elle les répète ou les reformule, les fait reformuler et problématiser. Comme l'évoque Francine Cicurel dans son chapitre sur le caractère modulable des

statuts interactionnels, *la parole des élèves peut aussi devenir la matière première de la parole pédagogique.*

Les statuts d'apprenant.e. et d'enseignant.e, l'incarnation du rôle de « sachant.e » sont bien remis en question. *Qui enseigne ? Qui apprend ?* Par la dévolution, l'élève, la classe et la « maitresse » (sujets scolaires) incarnent de nouveaux rôles. De nouvelles relations se tissent également entre l'enfant (sujet social) et l'élève par le renouvellement des relations entre l'école et l'extérieur, le scolaire et l'extrascolaire.

Conclusion

Menés dans un contexte plurilingue d'enseignement en école publique française, basés sur l'expression libre et les motivations personnelles des élèves, les projets langues présentés en petits groupes et commentés en groupe classe, présentent des résultats encourageants et des pistes innovantes dans le cadre de l'éveil aux langues : une dynamique collective est à l'œuvre dans l'élaboration du discours et de la réflexion sur les langues et cultures, des savoirs sont collégialement partagés dans ce domaine. Ces derniers émanent des élèves et de leur vie, lors d'une conversation orale, à teneur métalinguistique.

Cependant, l'éveil aux langues est une pratique parmi d'autres pour didactiser le plurilinguisme et mon expérientiation est très circonscrite : au niveau temporel, suivant la population à laquelle elle s'adresse - aussi bien du côté de l'enseignante que des apprenant.e.s. Les présentes conclusions ne prétendent pas à l'exhaustivité ni à une transférabilité systématique. Elles ne peuvent être généralisées et apportent plus de questions que de réponses. Les présupposés éducatifs, l'idéologie linguistique étant posés, quelle est la portée de cette pratique si elle s'inscrit dans les habitudes de la classe ? De l'école ? Avec d'autres enseignant.e.s ? Dans d'autres contextes ?

La présente recherche-action ouvre un champ des possibles et *tout reste à inventer, fouiller, décrire en détail, interroger finement.* La dévolution, la part du « maitre » ou de la « maitresse » et les gestes professionnels de l'enseignant.e doivent être explicités, commentés, nourris par l'apport de connaissances linguistiques et sociolinguistiques, apportées - entre autres - par toute la littérature liée à la didactique du plurilinguisme.

Cette piste pédagogique et didactique peut s'enrichir de la méthodologie du travail de recherche telle que la défend l'ICEM : une méthode coopérative et constructiviste où les enseignant.e.s contribuent eux et elles-mêmes à la construction de leur objet de recherche. Le travail induit par cette recherche nécessite une posture compréhensive, réflexive et interprétative telle qu'elle

est décrite en sociodidactique. Depuis les années 1980, sans jamais avoir explicitement travaillé sur la pédagogie Freinet, cette approche réalise une activité de recherche importante au sujet de la transposition didactique. Elle dénonce - comme le fait l'ICEM, à sa manière - les insuffisances « *des « placages » de dispositifs (politiques linguistiques éducatives, programmes, méthodes, contenus, objectifs...)* sur des contextes pour lesquels ils n'ont pas été conçus et s'avèrent mal adaptés. » (Blanchet et Chardenet, 2011, p. 68). Ces courants n'avaient - jusqu'alors - jamais été mis en regard, leur métissage est prometteur au-delà bien sûr du cadre français.

Bibliographie

- BLANCHET P., CHARDENET P. (Dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : Approches contextualisées*, Paris : Éditions des archives contemporaines, 523 p. Dans : *Bibliothèque AUF* [en ligne] [consulté le 10/04/18]. Disponible à l'adresse : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819,
- CATROUX M. (2002). Introduction à la recherche action : modalité d'une pratique pédagogique centrée sur la pratique (2^{ème} partie). *Cahiers de l'APLIUT : Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXI, n° 1. Dans : *OpenEdition* [en ligne] [consulté le 29/03/18]. Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/apliut/4276#text>
- CICUREL F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*, Paris : Didier (coll. « Langues et didactique »), 287 p.
- CLERC S. (2015, éd. augm.). La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique. Dans : BLANCHET P., CHARDENET P. (Dir.) (2015). *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : Approches contextualisées*, Paris : Éditions des archives contemporaines, 523 p. Dans : *Bibliothèque AUF* [en ligne] [consulté le 10/04/18]. Disponible à l'adresse : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819,
- DE ROBILLARD D. (2007). L'expérience (générique) oppose l'expérimentation (manipulation, hiérarchie) à l'expérientiation (participation, parité). *Carnets d'Atelier de sociolinguistique : La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas*, n° 1. Dans : *Université de Picardie* [en ligne] [consulté le 09/04/18]. Disponible à l'adresse : https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/robillard_CAS_no1_cle0ae31c.pdf

- GARCIA-DEBANC C. (2010). Les modèles disciplinaires en actes dans les pratiques d'enseignants débutants. Dans : RISPAIL M., RONVEAUX C. (Dir.) (2010). *Gros plan sur la classe de français : Motifs et variations*, p. 37-60. Berne : Peter Lang, 258 p.
- GRACI I., TOTOZANI M., RISPAIL M. (2017). *L'arc-en-ciel de nos langues : Jalons pour une école plurilingue*, Paris : L'Harmattan, 290 p.
- GO N. (s.d). « La méthode naturelle de Freinet ». Dans : *ICEM* [en ligne] [consulté le 09/10/17]. Disponible à l'adresse :
https://www.icem-pedagogiefreinet.org/sites/default/files/la_methode_naturelle_de_Freinet.pdf
- ICEM (2017). *Entrées en maths - Faire évoluer sa pratique*, Nantes : Éditions ICEM, (coll. « Pratiques et recherches »), 199 p.
- RISPAIL M. (2006). De l'enseignement à la recherche. Dans : *Recherche et formation professionnalisante en français : quels défis pour l'enseignant-chercheur ? : actes du Séminaire régional Asie-Pacifique du 04 au 08 décembre 2006*, p. 224-250, HoCiMinh : Université de Pédagogie HoCiMinh.
- RISPAIL M. (Dir.) (2017). *Abcdaire de sociodidactique : 65 notions et concepts*, Saint-Étienne : Publications de l'Université, 137 p.

AUTEURE

Gaëlle Noiry est professeure des écoles à l'école publique, en France. Elle enseigne le Français langue seconde et langue de scolarisation aux enfants plurilingues de primaire et collège (de 6 ans à 15 ans) qui viennent d'arriver d'un autre pays. Elle poursuit certains travaux de recherche en sociodidactique et collabore avec divers professionnels de l'Institution scolaire et de l'Université. La formation des enseignants à l'enseignement-apprentissage en contexte plurilingue et pluriculturel est un de ses axes de travail.