

**CULTURE DE RECHERCHE ET ANALYSE
DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE : LA QUESTION
DE LA CIRCULATION DE LA PAROLE EN CLASSE**

Marie-Noëlle Roubaud & Fatima Chnane-Davin

EA 4671 ADEF, Aix-Marseille Université, 13248, Marseille, France

Mots-clés

Circulation de la parole – comparaison – culture de recherche – didactique du FLE – didactique du FLS

Keywords

Circulation of speech – comparison – research culture – French as a foreign language teaching – French as a second language teaching

Résumé

Cet article se propose d'examiner la question de la circulation de la parole à travers cinq corpus d'équipes ayant participé à la même recherche internationale : celui de l'Argentine, du Canada, de la France, du Kazakhstan et de la Roumanie. Les regards échangés entre les différentes équipes de ces pays montrent que toute analyse n'est pas neutre : elle est conditionnée par le contexte historique, institutionnel, linguistique du pays dans lequel évolue le(s) chercheur(s) mais aussi par le contexte scientifique dans lequel il est inscrit.

Abstract

This article examines the issue of the circulation of speech through five corpora from five research teams engaged in an international research project : Argentina, Canada, France, Kazakhstan and Romania. The viewpoints exchanged by these teams show that any analysis is not neutral : it is conditioned by the historical, institutional and linguistic context of the country within which the researcher is working, as well as by his or her scientific context.

« Lorsqu'on voit quelqu'un aller à la pêche avec un harpon, on en déduit qu'il cherche des baleines (ou en rivière, des saumons), pas des crevettes, et s'il prend une petite « épuisette » à mailles fines, qu'il cherche des crevettes et pas des requins » (de Robillard, 2011 : 21)

Introduction

La présente contribution est issue de nos travaux au sein de la recherche « culture d'enseignement, culture d'apprentissage » (CECA)⁷ autour d'une question socialement et didactiquement vive : celle des cultures d'enseignement et d'apprentissage en français langue étrangère (FLE) / français langue seconde (FLS). Les classes que l'équipe CECA-France⁸ a filmées se composaient d'élèves nouvellement arrivés en France, non (ou peu) francophones, regroupés à l'école primaire dans des classes d'initiation (CLIN) et au collège, dans des dispositifs d'accueil et d'intégration (DAI). Notre problématique était centrée sur la question de l'appropriation du FLS en milieu institutionnel. Notre analyse et les échanges avec plusieurs équipes CECA dans le monde ont permis de croiser des regards autour des mêmes situations de classe et de dégager des façons de faire et des cultures des chercheurs.

Dans cet article, nous nous intéressons à la façon dont certains chercheurs rendent compte et analysent l'un des objets observés dans les classes de FLE ou FLS : la circulation de la parole. Cette question est présente dans le protocole du projet (Carette, Carton & Vlad, 2011) : la parole y est clairement posée comme un objet d'étude incontournable dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une langue, devant être analysée aussi bien dans sa dimension quantitative que qualitative. C'est un objet de recherche qui traverse tous les chapitres de notre ouvrage (Chnane-Davin, Félix & Roubaud, 2011).

A la lecture d'analyses de corpus d'autres pays, nous avons constaté que le regard que portait l'équipe de chercheurs n'était pas tout à fait le même que celui de l'équipe CECA-France : il est apparu que la question de la circulation de la parole dans la classe était perçue à travers différents filtres. « En effet, la connaissance des données d'une autre culture fait naître des surprises, des interrogations. C'est l'occasion pour chacun de se décentrer de sa propre conception des choses » (Carton, 2011 : 33).

Nous avons alors cherché à comprendre la manière dont les chercheurs rapportaient la gestion de la parole et l'analysaient au sein du protocole. Nous avons apprécié la place qu'occupait cette question dans les rapports de recherche des différents pays. Nous nous sommes intéressées aux cadres théoriques mobilisés par

7. Mis en place par la FIPF (Fédération internationale des professeurs de français), l'AUF (Agence universitaire de la francophonie) et l'équipe CRAPEL de l'ATILF, Université Nancy2 (aujourd'hui Université de Lorraine).

8. Fatima Chnane-Davin (coordinatrice du projet France), Christine Félix, Marie-Noëlle Roubaud et Jocelyne Accardi, chercheurs de l'Université d'Aix-Marseille.

les équipes pour analyser cet objet et aux entrées privilégiées. Nous avons repéré si ces analyses se limitaient au strict cadre de l'enseignement-apprentissage du FLE/FLS ou si elles s'efforçaient, au contraire, de s'ouvrir à des dimensions plus génériques sur les pratiques d'enseignement. Nous avons donc souhaité comprendre en quoi et comment ces paramètres, plus que de simples éléments de contexte, orientaient l'analyse des équipes, portant tout à la fois sur leurs classes et sur celles des autres pays étudiés. Nous avons fait l'hypothèse que les politiques éducatives et linguistiques du pays d'un côté, et la composition des équipes de recherche (le parcours des chercheurs, par exemple) de l'autre, influençaient les observations conduites et l'analyse des données dans le cadre de la recherche.

1. Corpus et méthodologie : des regards croisés

Le projet CECA s'appuie sur des enregistrements de séances de classes de FLE ou de FLS que l'équipe d'un pays devait réaliser et étudier selon un protocole précis. Ces séances filmées étaient soumises à deux autres pays qui visualisaient les vidéos, répondaient au questionnaire (reprenant les points du protocole) et indiquaient leurs réactions par rapport à leurs propres usages. Ces commentaires étaient renvoyés par la suite à l'équipe du pays concerné.

Cette méthodologie fixée par le conseil scientifique du projet CECA a permis un regard croisé sur l'analyse des séances de classe. Nous avons ainsi examiné la question de la circulation de la parole à travers cinq corpus : ceux de l'Argentine, du Canada, de la France, du Kazakhstan et de la Roumanie. Le corpus CECA-France a également été analysé par l'équipe de l'Argentine et par celle de la Roumanie. Chaque retour a donné lieu à une réponse de notre part pour expliquer, justifier notre propre analyse ou questionner. Comme l'écrit Carette (2011 : 65) : « c'est probablement dans l'existence ou l'absence de discours que se révèlent les traits qui sont importants pour une communauté ».

Nous avons également analysé les corpus de l'équipe du Kazakhstan et ceux du Canada et avons reçu en réponse leurs commentaires sur notre analyse. Ce sont tous ces écrits qui constituent notre corpus d'étude et chaque extrait cité dans cet article sera identifié de cette façon (équipe CECA Nom du pays à équipe CECA Nom du pays). Dans le cas d'une réponse à une équipe, le mot « Réponse » précèdera l'identification.

C'est grâce à ces regards croisés que nous avons pu traiter de la question de la circulation de la parole en classe et identifier les filtres qui ont guidé l'analyse des chercheurs.

2. La place de la langue et la parole

La langue est la partie sociale du langage, comme l'écrit Barthes :

[...] c'est à la fois une institution sociale et un système de valeurs. Comme institution sociale, elle n'est nullement un acte, elle échappe à toute préméditation ; c'est la partie sociale du

langage ; l'individu ne peut à lui seul, ni la créer, ni la modifier ; elle est essentiellement un contrat collectif (Barthes, 1964 : 93).

Dans chaque pays, la ou les langues en présence ont un statut qui est tributaire de critères à la fois liés à l'histoire du pays avec la langue et aux politiques éducatives et linguistiques qui font d'elle une langue maternelle, étrangère ou seconde. Dans les trois cas, sa fonction n'est pas la même. Par conséquent, la question de la circulation de la parole, acte individuel de l'utilisation de la langue, est liée d'une part à ce statut de la langue et d'autre part, à la culture scolaire qui elle-même s'inscrit dans la culture de la société. Par exemple, le statut du français comme langue étrangère ou seconde ici et ailleurs détermine l'organisation de son enseignement-apprentissage et la place de la langue maternelle de l'élève dans la classe, mais ses approches méthodologiques, communicatives ou actionnelles, peuvent se heurter à des résistances locales dues à des aspects culturels.

A travers l'analyse des séances de classe et la comparaison avec son propre pays par l'équipe de chercheurs, on comprend sans équivoque le statut du français dans le pays concerné par l'étude. Par exemple, le français est enseigné comme langue étrangère en Argentine (ex. 1) ou en Roumanie (ex. 2) et comme langue seconde en France (ex. 3). Ce statut influence l'enseignant chercheur qui le présente comme une évidence et le singularise, en regard de son propre contexte linguistique, en termes de « différence » (ex. 1-2) ou « ce qui n'est pas le cas » (ex. 3) :

*1. En ce qui concerne les élèves de classe DAI, le privilège est accordé à l'appropriation des savoirs disciplinaires (les maths, le langage ...). Ce dernier aspect représente **une différence** à l'égard de **notre situation d'enseignement du FLE**⁹ du moment où notre contexte langagier n'autorise pas une centration sur des contenus disciplinaires autres que ceux relevant du FLE. (équipe CECA Argentine à équipe CECA France)*

*2. On remarque **une grande différence** entre la communication en français dans cette classe et les classes où le **français est appris comme langue étrangère** (Brésil, Roumanie, etc.). (équipe CECA Roumanie à équipe CECA France)*

*3. **Pour nous, en FLS, le français est objet et outil d'enseignement-apprentissage. Ce qui n'est pas le cas pour le FLE, en Argentine qui travaille essentiellement sur les structures à apprendre par les élèves.** (Réponse de l'équipe CECA France à l'équipe CECA Argentine)*

La fonction de langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002) qui véhicule les disciplines scolaires en situation de FLS en France (ex. 3), a interpellé les chercheurs argentins et roumains qui ont analysé le corpus CECA-France (ex. 1-2). Cette fonction commune au français langue seconde (ici le cas des classes des élèves nouvellement arrivés en France) et au français langue maternelle (classes ordinaires) ne se retrouve pas en classe de français langue étrangère. En effet, les disciplines scolaires sont, en général, véhiculées par la langue maternelle

9. C'est nous qui mettons en gras dans les extraits afin que le lecteur visualise rapidement ce dont il est question.

et les témoignages des chercheurs révèlent la place de la langue maternelle dans les situations d'enseignement-apprentissage. Castellotti (2001 : 48) montre bien que « malgré les représentations qui stigmatisent fortement la présence de L1 en classe de L2 [...] l'ordinaire des classes de langues fait apparaître des occurrences importantes de celle-ci, tout particulièrement dans les contextes alloglottes ».

De même, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) insiste sur cette approche plurilingue qui développe une compétence plurilingue (et pluriculturelle) « définie comme la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication » (Beacco et al., 2010). Cela signifie que cette compétence n'a pas besoin d'être parfaite et qu'il faut dépasser « l'apprentissage des langues étrangères [qui] est encombré par la figure du natif, référence constante, visée ultime, perfection inatteignable » (Coste, 2001 : 15), mais que cette compétence est suffisante pour assurer une communication dans une langue étrangère. Il devient alors possible de s'appuyer sur la langue maternelle comme instrument de médiation (Vygotski, 1997). Elle est autorisée, fréquemment convoquée, voire nécessaire, au Kazakhstan en cas de non-compréhension (ex. 4), elle est « naturelle » au Canada (ex. 5) :

*4. Les élèves ont assez souvent recours à leur langue maternelle avant d'effectuer le travail proposé par l'enseignante. Si les difficultés persistent, le professeur fournit **les explications dans la langue maternelle**. (équipe CECA France à équipe CECA Kazakhstan)*

*5. Quand ils interagissent (cas du travail en groupe), il semble qu'ils se parlent en **anglais**. Mais au moment où ils s'entraident pour découper les gâteaux, l'enseignante déclare tout haut son plaisir de les entendre parler entre eux en **français**. (équipe CECA France à équipe CECA Canada)*

En revanche en France, elle est interdite en classe : « Le premier constat dans les classes observées est que la langue maternelle de l'élève n'est ni objet d'apprentissage en tant que discipline, ni outil d'apprentissage d'aucune discipline » (Chnane-Davin, Félix & Roubaud, 2011 : 38). C'est aussi ce qu'ont constaté les autres équipes :

*6. Pendant cette séance, **le français est la seule langue parlée**, qu'il s'agisse de la communication strictement didactique ou de la communication authentique, concernant le comportement des élèves, par exemple. (équipe CECA Roumanie à équipe CECA France)*

Cette alternance codique des langues se révèle pourtant bénéfique pour les élèves du moment que :

Il est possible de procéder à des changements de codes en cours de message, de recourir à des formes de parler bilingue. Un même répertoire, plus riche, autorise donc aussi des choix des stratégies d'accomplissement de tâches, reposant sur cette variation interlinguistique, ces changements de langue, lorsque les circonstances le permettent. (CECRL, 2000 : 105).

C'est d'ailleurs ainsi que le traduit l'équipe canadienne (ex. 7) mettant en avant les bénéfices apportés par l'utilisation de la langue maternelle pour le développement de l'enfant :

7. L'enseignante accepte la démarche de tâtonnement des élèves et dans cette période, le recours à l'anglais par les élèves est toléré car il contribue à aider leur construction conceptuelle. Il joue le rôle de tremplin cognitif dans l'acquisition du savoir tout en manifestant aussi un trait du bilinguisme et tout du moins des pratiques bilingues des élèves de Colombie-Britannique. (Réponse de l'équipe CECA Canada à l'équipe CECA France)

Comme nous venons de le voir, la place de la langue et la parole s'inscrivent dans un contexte institutionnel et linguistique qui pèse sur l'analyse du chercheur.

3. Les approches méthodologiques vs la culture sociale

Qui dit statut de la langue pense indubitablement à « politiques éducatives du pays ». En effet, dans chaque pays, il existe une forme d'aménagement des langues en présence pour valoriser, modifier ou éradiquer leur statut. Ces politiques font d'une langue une langue officielle, nationale, maternelle, seconde, étrangère, etc. Cette catégorisation a par la suite des conséquences sur l'enseignement-apprentissage de ces langues (horaire, organisation, contenu, etc.). Il s'ajoute, à cela, la culture scolaire qui privilégie telle ou telle approche méthodologique en classe (traditionnelle, active, communicative, actionnelle), culture qui est elle-même tributaire de la culture sociale, de la hiérarchie et de l'organisation dans un groupe social. Ainsi dans certaines sociétés, la parole est donnée démocratiquement à tous, dans d'autres ce sont les plus âgés ou les plus influents ou encore les plus respectés qui prennent la parole. Cet aspect culturel n'est pas négligeable et on le retrouve à l'école. De ce fait, il existe en classe deux contraintes : l'une institutionnelle et l'autre culturelle. D'où les questions que l'on peut se poser en examinant les analyses de nos collègues chercheurs : comment ont-ils interprété la place accordée par l'Institution à la circulation de la parole dans leurs données et dans les données des autres équipes ? Dans quelle culture s'inscrit cette prise de la parole : est-ce dans la culture de la langue étrangère/ seconde enseignée ou bien dans la culture scolaire locale, sachant que les deux sont déterminantes de la place de la parole dans le système éducatif ?

Si on considère l'exemple de la France, on constate que lorsque l'Institution désire intégrer des élèves dans la société (ex. 8 : « un besoin social »), son objectif s'inscrit dans un modèle d'apprentissage au centre duquel on retrouve l'apprenant tout en favorisant ses interactions avec le maître. A l'inverse, dans d'autres systèmes éducatifs, au nom par exemple de la tradition (ex. 9 : « traditionnellement convenu »), on veille à établir une hiérarchie afin que l'enseignant et l'apprenant ne soient pas placés au même niveau, comme c'est le cas pour la Roumanie.

8. Sur le plan de la participation des élèves, nous constatons un grand dynamisme qui se traduit sur un degré important d'interventions. Si nous comparons ce taux de participation

avec celui de nos propres élèves, nous pouvons affirmer que le rôle des élèves CLIN et DAI est effectivement « actif ». Force est de constater encore une fois l'incidence du type d'enseignement dans la caractérisation de ce rôle car il est fortement rattaché à un **besoin social** ressenti par les étudiants : celui de parler dans la langue objet de l'apprentissage **dans le but de se voir intégrés dans la société d'accueil.** (CECA Argentine à CECA France)

9. Il est **traditionnellement convenu** que le professeur, ayant plus de responsabilités, a aussi plus de droits que l'élève : **le professeur et l'élève ne sont pas égaux dans la salle de classe.** Par exemple, si un enseignant roumain demande à un élève de répondre à une question ou d'accomplir une tâche, celui-ci doit s'y conformer, même au cas où l'objectif de cette question ou de cette tâche n'a pas été explicitement formulé (on part de l'idée que chaque activité proposée par l'enseignant est justifiée par un certain objectif à atteindre, auquel l'enseignant a bien réfléchi). (équipe CECA Roumanie à équipe CECA France)

Le contexte historique peut aussi influencer sur la politique éducative et linguistique du pays. En France, l'enseignement de la langue (d'une langue normative) doit conduire à une bonne orthographe (Chervel, 1977), au détriment le plus souvent de l'expression orale des élèves et allant même jusqu'à les « inhiber », surtout si le français n'est pas leur langue maternelle (ex. 10). Cependant ce contexte subit une évolution permanente, comme on le constate dans les choix pédagogiques actuels, qui mettent l'accent sur la maîtrise de la langue française (devenue « cause nationale ») dans le socle commun des connaissances et des compétences :

10. Dans ces séances, les enseignantes ne corrigent pas systématiquement les phrases des élèves. Elles semblent privilégier l'expression de l'élève plutôt qu'une correction normative de la syntaxe. [...] **En France, la maîtrise de la langue est une cause nationale** qui ne se contente pas que de mots mais qui exige une langue normée bien construite, ce qui peut aller **jusqu'à inhiber** certains élèves dans l'apprentissage des langues. (équipe CECA France à équipe CECA Canada)

La politique éducative du pays et la culture scolaire se lisent également au travers des observations des chercheurs sur la gestion de la parole entre le professeur et les élèves. Si les interactions sont encouragées voire favorisées dans certains contextes tout en étant contrôlées et gérées par les enseignants (ex. 11), les analyses montrent que les équipes observent et soulignent l'absence de ces interactions (ex. 12), au nom peut-être d'une certaine gestion culturelle de la classe fondée sur l'autorité du maître (Tardif & Lessard, 1999). Dans d'autres cas, l'insécurité linguistique pourrait être un obstacle à la prise de parole chez l'élève, qui en cas de refus est sanctionné (ex. 13) :

11. Dans les séances observées, aussi bien en contexte scolaire français qu'argentin, **c'est l'enseignant qui contrôle et gère** toutes les situations qui se présentent dans la classe ; sa parole insistante et permanente étaye de très près les différents moments du développement de cours. (équipe CECA Argentine à équipe CECA France)

12. Les élèves se lèvent pour répondre **mais ne parlent pas sans y être invités.** (équipe CECA France à équipe CECA Kazakhstan)

13. *Si un élève ne veut pas répondre, son attitude peut être interprétée comme un signe d'ignorance ou de mauvaise volonté et, par conséquent, elle peut être **sanctionnée**. De toute façon, il est rare qu'un refus de la part d'un élève roumain soit admis sans aucune observation de la part de l'enseignant (comme c'est le cas dans la classe enregistrée).* (équipe CECA Roumanie à équipe CECA France)

Les mots ou expressions : « contrôle », « sans y être invités », « sanctionnée » témoignent d'une certaine politique culturelle et contrastent avec ceux de l'extrait suivant où l'élève est « acteur de son apprentissage » :

14. *Cette émergence d'un élève-sujet, d'un élève-personne, d'un **élève-acteur de son apprentissage**, dans une vision holistique du développement individuel, est le principe fondateur de la pédagogie canadienne.* (Réponse de l'équipe CECA Canada à l'équipe CECA France)

Les habitudes culturelles font également ressortir, dans les observations des équipes, le problème de l'asymétrie du temps de parole de l'enseignant et celui de l'élève où l'on constate, dans la majorité des cas, une certaine dominance de la parole de l'enseignant. Ainsi dans le corpus CECA-France, on a pu mesurer (lors d'une séance) qu'en réponse à un énoncé de 219 mots produit par le professeur, celui de l'élève ne comportait qu'un seul mot (Chnane-Davin et al., 2011 : 50). Ce déséquilibre peut s'expliquer à la fois par le manque de compétences communicatives chez certains élèves, l'insécurité linguistique chez d'autres ou tout simplement par le fait qu'on ne leur donne pas la parole (ex. 15) :

15. *Le **temps de parole du professeur reste largement supérieur à celui des élèves**, du moins sur le plan qualitatif dès lors qu'une partie importante de l'activité des élèves consiste à « redire », « répéter » ce que dit le professeur ou le speaker.* (équipe CECA France à équipe CECA Kazakhstan)

Le savoir circule alors dans un sens unique : de l'enseignant vers l'élève. Par conséquent le « dire » de l'enseignant et le « faire » de l'apprenant (Chnane-Davin & Cuq, 2008) en termes de prises de parole sont déséquilibrés. Mais il arrive aussi que dans d'autres analyses, le temps de parole soit équilibré :

16. *Le temps de parole est globalement équilibré, même si l'enseignant doit donner des consignes, réguler le travail, institutionnaliser le savoir ... Mais nous voudrions souligner qu'à travers les interventions de l'ami du jour et des amis de la semaine, les élèves ont **une grande part dans la prise de parole en terme quantitatif mais aussi qualitatif** car ils organisent la circulation de certains objets de savoir.* (équipe CECA France à équipe CECA Canada)

Que ce temps de parole soit monopolisé par l'enseignant ou équilibré entre les partenaires de l'action didactique conjointe (Sensevy & Mercier, 2007), on peut avancer qu'avec l'approche communicative (Bérard, 1991) et la perspective actionnelle (Richer et al., 2010), la langue en classe de FLE ou de FLS est d'abord un moyen de communication et d'interaction en situation scolaire et sociale où l'apprenant devient acteur. C'est ce qui fait de la classe « un lieu de communication

vrai mais spécifique régi par un contrat didactique largement implicite qui débouche sur l'attribution de certains rôles et une asymétrie dans la distribution et l'évaluation de la parole » (Gajo & Mondada, 2000 : 52).

Ces habitudes culturelles forgent l'interprétation que les équipes peuvent faire des situations de classes. C'est ainsi que nous avons été surprises de l'interprétation par certaines équipes des séances de notre corpus CECA-France. Alors que nous constatons que les élèves ne parlaient pas beaucoup, nos collègues roumains trouvaient que ces mêmes élèves parlaient plus que l'enseignante :

17. *Nous avons eu l'impression que les élèves parlent plus que l'enseignante : ils ont l'habitude de répéter pour eux-mêmes, à haute voix, des choses qu'ils veulent retenir ; ils répondent, évidemment, aux questions de l'enseignante, ils lui posent beaucoup de questions toutes les fois qu'ils ne comprennent pas quelque chose (ils sont encouragés à faire cela par l'attitude de l'enseignante), mais ils parlent aussi beaucoup entre eux, et pas seulement pour accomplir les tâches indiquées par l'enseignante.* (équipe CECA Roumanie à équipe CECA France)

Dans les croisements des données filmées, il arrive aussi que les commentaires des équipes expriment leur étonnement, leur difficulté à comprendre et donc à analyser la séance de classe. La subjectivité l'emporte alors et se lit au travers des mots tels que « étonnement », « apprécier », « leur juste valeur » :

18. *Étonnement devant cette situation où le professeur transmet le savoir sans contestation aucune de la part des élèves. Cette situation apparaît très éloignée de nos pratiques quotidiennes.* (équipe CECA France à équipe CECA Kazakhstan)

19. *En Roumanie, les différences d'origine et de mentalité entre les élèves d'une classe ne sont pas très grandes. C'est pour cela que, pour nous, il est difficile d'apprécier à leur juste valeur les efforts faits par un(e) enseignant(e) qui travaille avec une classe d'initiation pour les enfants d'origine étrangère.* (équipe CECA Roumanie à équipe CECA France)

Ces équipes se trouvent alors dans l'obligation de justifier leur incompréhension. La seule façon pour elles est de conclure que les deux contextes ne sont pas comparables :

20. *L'organisation des conditions de travail est entièrement laissée à la charge du professeur qui ne négocie rien avec les élèves. Le comportement de ces derniers confirme leur entière adhésion à ces règles de fonctionnement et d'organisation de la classe. Il est peu probable de retrouver une situation similaire en France, situation qui d'ailleurs ne serait souhaitée et comprise ni par les enseignants ni par les élèves et leurs parents.* (équipe CECA France à équipe CECA Kazakhstan)

21. *De toute façon, il est rare qu'un refus de la part d'un élève roumain soit admis sans aucune observation de la part de l'enseignant comme c'est le cas dans la classe enregistrée.* (équipe CECA Roumanie à équipe CECA France)

Nous constatons encore une fois que la politique éducative et culturelle du pays modèle le regard du chercheur.

4. La culture scientifique des chercheurs

La recherche en didactique des langues s'inscrit dans des cadres théoriques, épistémologiques et méthodologiques liés à la formation universitaire de chaque chercheur travaillant au sein d'une équipe représentant une communauté de chercheurs « qui partagent à des degrés divers des options épistémologiques fondamentales, et pour partie des repères théoriques » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 7). Cette communauté fonctionne avec une vision et des repères scientifiques communs dans la production des connaissances, afin de comprendre « l'environnement (naturel et socioculturel) », de « se comprendre eux-mêmes (en tant qu'individus et qu'êtres sociaux) » et de « comprendre leurs relations avec leur environnement » (Blanchet, 2011 : 9-10). Autrement dit, le regard que le chercheur pose sur la question de la circulation de la parole dans son environnement scolaire et social renvoie à sa culture scientifique et à sa culture professionnelle.

Sa culture scientifique lui fait interpréter les méthodologies employées par les enseignants dans les classes et sa culture professionnelle l'amène à analyser les séances d'un point de vue didactique dans un cadre théorique précis et avec une méthodologie propre à son groupe d'investigation. Il en ressort donc que les analyses sont tributaires de la propre formation individuelle, professionnelle et/ou universitaire du chercheur, qui le fait adhérer à un savoir scientifique, à un courant de pensée, à une terminologie. Cette formation conditionne le regard que celui-ci porte sur les séances filmées, comme on le lit dans cet extrait de l'équipe d'Argentine :

*22. En effet, en situation de FLS les enseignants sont des natifs alors que dans notre milieu cette situation est inexistante et, **par leur formation, nos enseignants restent ancrés aux principes et méthodologies du FLE.** (équipe CECA Argentine à équipe CECA France).*

Les chercheurs caractérisent alors les méthodologies des autres équipes en utilisant des termes tels que : « modèle » (ex. 23-24), « modèle en étoile » (ex. 25), « format » (ex. 26), « modalité pédagogique » (ex. 27), « schéma » (ex. 28). Mais ces termes sont en fait des témoignages de la culture du chercheur qui analyse à travers le filtre de son propre contexte scientifique. Cela l'amène alors à émettre une opinion (soulignée dans les extraits 23 à 26), qui est la sienne, sous forme déclarative ou interrogative et sous laquelle transparait sa culture scientifique mais aussi professionnelle. Se dessinent alors en filigrane (*cf.* les soulignements dans les extraits) les tensions et enjeux qui affectent de nos jours la profession enseignante à travers le monde :

*23. L'observation de cette séance révèle une grande disparité entre le **modèle** présenté ici et le **modèle** français, centré exclusivement sur l'apprenant. (équipe CECA France à équipe CECA Kazakhstan)*

*24. Le choix d'un **modèle** d'apprentissage fondé sur la répétition, à la fois des activités proposées par le professeur et des mots et des phrases prononcés par le professeur et*

repris par les élèves ne prive-t-il pas les élèves de construire des compétences linguistiques plus élaborées et un premier niveau de réflexion sur la langue enseignée ? (équipe CECA France à équipe CECA Kazakhstan)

25. L'enseignant est celui qui organise les prises de parole et les échanges avec les élèves. De fait, les échanges didactiques vont du maître aux élèves et réciproquement, des élèves au maître. Ce **modèle « en étoile »** ne favorise pas les interactions entre élèves. (équipe CECA France à équipe CECA Canada)

26. Les échanges dominants, qui répondent au **format** classique, sont du type enseignant/groupe classe et sont fréquemment destinés à reproduire et à répondre à une sollicitation de l'enseignant qui cherche à corriger, compléter et/ou évaluer l'activité cognitive et discursive des élèves ainsi qu'à leur rappeler les règles de vie. Le déroulement des interventions se fait sous la houlette de l'enseignant et suit globalement l'orientation question-réponse-réaction tout en laissant une marge restreinte de participation spontanée et dialogique à la parole de l'élève. (équipe CECA Argentine à équipe CECA France)

On retrouve le même poids de la culture scientifique et professionnelle des chercheurs dans la réponse qu'ils renvoient aux équipes. Il suffit de mettre en regard la réponse (27) avec l'extrait (25) pour se rendre compte que là où une équipe écrit « modèle en étoile », l'autre lui répond « modalité pédagogique ». De même, dans la réponse (28), qui ne contredit pas le commentaire (26), le terme « schéma » remplace celui de « format » :

27. La construction des savoirs dans **les modalités pédagogiques** canadiennes, à ce stade de la scolarisation des élèves, intègre en effet didactiquement l'interaction entre développement moteur et kinésique et apprentissage cognitif de l'enfant. C'est même dans cette interaction que l'élève va construire des concepts, développer du langage en lien direct avec son développement moteur et émotionnel. (Réponse CECA-Canada à CECA-France)

28. L'orientation des échanges remarquée « question- réponse- réaction » est en effet, pour nous aussi, un **schéma** classique de circulation de la parole dans la classe. (Réponse de l'équipe CECA France à l'équipe CECA Argentine)

C'est donc bien tout un contexte scientifique et une culture d'enseignement-apprentissage qui marquent l'analyse des chercheurs. Il s'ensuit que les équipes ont des difficultés à se placer dans un autre contexte que le leur et leurs commentaires en sont parfois la preuve (ex. 29), allant même jusqu'à contredire les analyses effectuées par l'équipe du pays (ex. 30) :

29. **Nous nous sommes interrogées** sur le sens du mot « cours magistral » qui devient ensuite « rituel figé » et « actes directifs ». (Réponse de l'équipe CECA France à l'équipe CECA Argentine)

30. L'enseignante travaille avec tous les élèves, simultanément ou alternativement. La classe se déroule comme une **conversation permanente**. Il arrive souvent que les élèves parlent tous à la fois. [...] La classe se déroule comme un **dialogue** (questions-réponses) entre l'enseignante et ses élèves. Les questions posées par l'enseignante incitent les élèves à réfléchir, ce sont des questions stimulantes, encourageantes. (équipe CECA Roumanie à équipe CECA France)

En effet, tout au long de l'analyse de nos séances de FLS, nous avons montré que les élèves parlent peu, que la parole de l'enseignant domine, qu'il y a peu de dialogue et que l'étayage dont les élèves font l'objet est tellement important qu'il nuit à la construction du savoir des élèves (Chnane-Davin, Félix & Roubaud, 2011 : 56). C'est la même situation que décrit Vasseur (2005 : 288) lors de l'analyse de séances en CLIN : « Comme on peut le constater, le déroulement de l'interaction est très contrôlé par l'enseignante. La relation est très dissymétrique et massivement verticale ». Or l'équipe de Roumanie ne semble pas de cet avis puisque les échanges sont remarqués et qualifiés de « dialogue », de « conversation permanente » (ex. 30). Mais si l'on examine la séance de classe à la lumière du contexte de ce pays, nul doute que le regard peut changer.

Il en ressort que la question que l'on examine (en l'occurrence ici celle de la circulation de la parole en classe) trouve sa réponse dans l'environnement scolaire et social du chercheur qui renvoie à sa culture scientifique et à sa culture professionnelle.

Conclusion

La mise en perspective de ces divers points de vue a relancé notre propre questionnement de chercheurs et la nature des interprétations que nous avançons dans nos propres recherches. L'exercice qui a consisté à croiser les regards pour mettre à jour les cultures d'enseignement-apprentissage en FLE/FLS a montré une manière d'observer qui a dépassé le protocole. Traiter de la circulation de la parole en classe n'est pas une question simple. Elle renvoie au contexte historique, institutionnel, linguistique du pays mais aussi au contexte scientifique dans lequel est inscrit le chercheur. C'est dans cette polyphonie que l'on perçoit la diversité de la culture de recherche.

Plus qu'une entrée en matière pour favoriser des échanges entre équipes de recherche, ce projet a rompu avec une vision binaire : les bonnes pratiques vs les mauvaises pratiques, qui contraignait trop souvent les chercheurs à devoir choisir leur camp entre une analyse fondée sur une pédagogie centrée sur l'enseignement et une pédagogie centrée sur l'élève. Le projet a contribué à promouvoir chez les chercheurs une attitude éclectique et une réflexion collective sur les analyses et les interprétations dans des contextes variés des cultures d'enseignement et des cultures d'apprentissage.

Le chercheur ne peut se construire qu'en se confrontant aux autres cultures de recherche, car il est vulnérable à la tentation d'universalité. Si le projet CECA montre que c'est vers une « didactique contextualisée des langues » (Blanchet et al., 2008 ; Cuq, 2010) – qui prendrait en compte l'ensemble des caractéristiques des environnements envisagés – qu'il faut se diriger, cette contribution démontre que c'est dans la diversité des cultures de recherche contextualisée (une population

particulière dans une société et une école différentes ou similaires) qu'on s'enrichit en tant que chercheur.

Bibliographie

- Barthes, R. (1964). Éléments de sémiologie. *Communications*, 4, 91-135.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe / Division des politiques linguistiques.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : CLE international.
- Blanchet, P., Moore, D., & Assalah Rahal, S. (Dir.). (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (Dir.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In P. Blanchet & P. Chardenet (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp. 9-19). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Carette, E. (2011). Conduite d'un projet de recherche à l'échelle internationale : remarques méthodologiques. In E. Carette, F. Carton & M. Vlad (Dir.), *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA* (pp. 47-66). Grenoble : PUG.
- Carette, E., Carton, F., & Vlad, M. (Dir.). (2011). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA*. Grenoble : PUG.
- Carton, F. (2011). Le protocole de recherche. In E. Carette, F. Carton & M. Vlad (Dir.), *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA* (pp. 21-45). Grenoble : PUG.
- Castellotti, V. (2001). *La Langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Chervel, A. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire ... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris : Payot.
- Chnane-Davin, F., Félix, C., & Roubaud, M.-N. (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français. Le projet CECA en France*. Grenoble : PUG.

Chnane-Davin, F., Roubaud, M.-N., Félix, C., & Accardi, J. (2011). Cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage à l'école et au collège : des éléments de comparaison. In E. Carette, F. Carton & M. Vlad (Dir.), *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA* (pp. 175-189). Grenoble : PUG.

Chnane-Davin F., & Cuq J.-P. (Dir.). (2008) *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant. Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, n°44.

Conseil de l'Europe. (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, éduquer.* (2000). Strasbourg : Conseil de l'Europe / Division des politiques linguistiques.

Coste, D. (2001). Compétence bi/plurilingue et insécurité linguistique. *L'École Valdôtaine, supplément au n° 54*, 10-18.

Cuq, J.-P. (2010). *Pour une méthodologie culturellement contextualisée.* Conférence présentée au colloque de la fédération espagnole des professeurs de français, Madrid.

de Robillard, D. (2011). Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures ? In P. Blanchet & P. Chardenet (Dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp. 21-29). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Gajo, L., & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés.* Fribourg : Éditions universitaires.

Ministère de l'éducation nationale et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2006). *B.O. Socle commun de connaissances et de compétences.* Encart n° 29 du 20 juillet 2006.

Richer, J.-J., Bourguignon, C., Griggs, P., & Peris, E.M. (Dir.). (2010). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues – Onze articles pour mieux comprendre et faire le point.* Paris : Maison des langues.

Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels.* Bruxelles : De Boeck Université.

Vasseur, M.-T. (2005). Peut-on localiser l'appropriation de la langue seconde ? Le cas de la CLIN. In J.-F. Halté & M. Rispaïl (Dir.), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités* (pp. 283-294). Paris : L'Harmattan.

Verdelhan-Bourgade (2002). *Le Français de scolarisation : Pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.

Vygotski, L. (1934=1997). *Pensée et Langage*. (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute.