
Comportements, enjeux de pouvoir et de face en classe de français au collège

Francis Carton et Dominique Macaire



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/848>

DOI : 10.4000/rdlc.848

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Francis Carton et Dominique Macaire, « Comportements, enjeux de pouvoir et de face en classe de français au collège », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 13-2 | 2016, mis en ligne le 25 septembre 2016, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/848> ; DOI : 10.4000/rdlc.848

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Comportements, enjeux de pouvoir et de face en classe de français au collège

Francis Carton et Dominique Macaire

Introduction

Les comportements, un paramètre utile en didactique des langues

- 1 Dans le cours de langue, les comportements effectifs des acteurs sont des observables de l'apprentissage, notamment de l'apprendre ensemble. Les étudier fait appel pour une part aux attitudes, croyances, émotions et prédispositions individuelles qui se jouent en *intra*. Pour une autre part, les comportements sont adossés à des situations et constituent des réactions aux tâches proposées. Ils se jouent là davantage en *inter*, dans le groupe d'apprenants et en relation avec l'enseignant, le contexte scolaire, celui de la séance, de la classe et celui de l'établissement, qui contribuent à la culture éducative à l'œuvre.
- 2 La notion « d'interaction » renvoie aux acteurs et aux situations concrètes. Elle renseigne sur le dire et le faire. Elle prend souche dans les pratiques sociales de référence. Elle interroge sur les rapports entre la réalité, le social et le « cours de langue » sous toutes les formes que celui-ci peut prendre, notamment dans sa dimension de groupe constitué, en tant que communauté d'apprentissage. Elle questionne le placement des acteurs.
- 3 Les interactions en ceci qu'elles sont dites « sociales » révèlent la part de soi et de l'Autre dans les apprentissages d'un apprenant, d'un individu. C'est cette part de soi et de l'Autre que notre étude va observer au travers des comportements identifiés dans une recherche-action mettant en œuvre un travail sur l'étymologie des mots en comparant plusieurs langues romanes. Deux classes de quatrième de collèges français y seront à l'œuvre.
- 4 À partir de l'analyse des comportements d'interrelations au sein des interactions pour apprendre, nous dégagerons l'existence d'enjeux de pouvoir, de faces et leurs influences

sur la construction collective et individuelle des savoirs et les modalités de collaboration entre élèves. Nous analyserons quelques paramètres de l'apprendre ensemble à des moments-clés de la séance.

- 5 Deux cadres de référence sont associés à cette option : d'une part, le rôle déterminant des acteurs dans l'apprentissage conçu comme un processus, et d'autre part la notion *d'inter* sollicitée. De fait, l'interaction sociale met en jeu de façon interdépendante et inter-reliée trois types de pratiques comme le souligne López (in Blanchet & Chardenet, 2011 : 317) : des pratiques de mise en rapport des intersubjectivités, des rapports d'interlocution, et des pratiques pédagogiques. L'étude ethnographique des comportements des élèves renseigne sur les interactions effectives et sur les facteurs qui peuvent les provoquer.
- 6 Nous souhaitons mettre en valeur dans ce propos certains traits des cultures scolaires propres au contexte de chaque classe dans son environnement psychosocial. Pour en faciliter l'interprétation, nous adoptons ici une approche comparative portant sur deux classes de quatrième très différentes l'une de l'autre, non représentatives pour autant de l'ensemble des collèges de France, dans lesquelles seront observés les comportements des élèves face aux sollicitations de l'enseignant, face à la tâche, ou face aux propos et/ou actions des autres élèves.

L'expérimentation

- 7 Le postulat de base selon lequel les étymons du lexique héréditaire roman pouvaient être prélevés dans des dictionnaires latins faisait consensus avant qu'il en soit mise en cause par l'approche comparatiste et reconstructionniste du *Dictionnaire Etymologique Roman* (DÉRom) (Buchi & Schweickard, 2011 ; Várvaro, 2011). L'un des reproches adressé au DÉRom consiste à dire que ses résultats ne sont pas vulgarisables. La recherche-action *Etymodidac* du laboratoire Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française souhaite montrer que ce n'est pas le cas. Dans un village aujourd'hui global et multilingue, nous formulons l'hypothèse qu'il est cognitivement possible pour des élèves de reconstruire la langue de l'école dans sa variété et son héritage par comparaison avec d'autres langues de la même famille dans une démarche de réflexion et de prise de distance co-construite. Et que, ce faisant, les élèves peuvent accéder à une meilleure conscience de leur identité plurielle. De cette manière, comme l'explicitent Macaire & al. (2014), les options théoriques du DÉRom ont rejoint les orientations didactiques de l'approche sur le plurilinguisme et les cultures d'enseignement et d'apprentissage étudiées par ailleurs au sein du laboratoire.
- 8 Les deux enseignantes de français volontaires suivent le même protocole expérimental dans les deux classes¹.
- 9 Celui-ci repose sur l'étude du début du roman *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry dans six langues romanes (catalan, espagnol, français, italien, portugais, roumain). Après avoir observé la couverture du roman puis les textes et formulé des hypothèses sur les langues en présence, il est demandé aux élèves de repérer six mots dans le texte puis de les comparer pour remonter dans l'histoire de la langue française, en aboutissant au protoroman, langue mère. Plusieurs types d'activités (individuelles et collectives) sont proposés aux classes, donnant lieu à questionnements et à interactions entre élèves. Pour terminer, une synthèse-structuration permet de valider la démarche et la compréhension de tous. À la fin de l'expérimentation, les élèves sauront que le français est héritier du

protoroman et pas uniquement du latin, que la variation langagière obéit à des règles, que les langues constituent des familles qui se ressemblent, que certaines langues, tout en étant de la même famille, sont influencées par leur histoire, leur contexte géographique, comme c'est le cas pour le roumain par exemple. Outre ces savoirs, adossés aux recherches du DÉRom, les élèves auront été conduits à réfléchir, à se poser des questions et à formuler des hypothèses, compétences transversales, dans la lignée des travaux de Hawkins (1984) sur le *language awareness*.

- 10 L'un des intérêts didactiques de l'observation porte sur le fait que le scénario pédagogique est nouveau pour les élèves. Une activité inconnue s'introduit dans les routines d'une classe, notamment dans ses modes de communication et met en évidence ses codes tout autant que des faits saillants. Si l'effet perturbateur de la nouveauté a unanimement plu aux élèves, ce qui est confirmé à la fois par les observateurs qui constatent des prises de parole constructives et spontanées dans les deux classes, et par les retours des questionnaires élèves (« *J'ai bien aimé* », « *C'est drôle* », « *Ça sort de l'ordinaire* », « *J'ai appris beaucoup de choses* », etc.), l'une des deux enseignantes dit en revanche que :

« [...] cette expérience stresse tout le monde ». (Collège CC, enseignante A, 4^{ème})

- 11 On pourrait croire qu'elle veut dire que cela stresse les élèves. Elle s'explique pour éviter un contresens : elle veut dire que l'expérimentation stresse les enseignants, qu'ils travaillent dans un collège favorisé ou non, avec ou sans problème de discipline. Une certaine crainte devant l'activité nouvelle est ressortie des échanges avec les enseignantes. Celles-ci manifestent une peur de ne pas savoir gérer l'activité de reconstruction, alors que la comparaison des langues n'est qu'à peine évoquée : elles craignent de ne pas disposer de savoirs suffisants pour répondre aux questions potentielles des élèves. La nouveauté stresse également les élèves de la classe favorisée, qui se situent dans une culture de compétition et qui redoutent de faire face à de l'inconnu. Les deux enseignantes et leurs élèves ne placent pas les enjeux de l'activité au même niveau, bien que tous jouent le jeu de l'expérimentation.

Les classes expérimentatrices

- 12 Plusieurs établissements scolaires ont été associés à la mise en œuvre de la recherche-action. Nous retenons pour ce propos deux classes de quatrième, issues de deux collèges de la même région, décrits ici selon les informations de la plateforme Parme.²
- 13 Le premier collège (désormais CC) est un collège de centre-ville, situé dans un quartier favorisé. Y a été observée une classe de quatrième musicale à horaires aménagés, ou classe CHAM (ces élèves-ci étudient la musique) comportant 19 élèves. Les professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) de la classe sont constituées de 60% de familles favorisées, 17,6% de familles défavorisées pour une moyenne académique de 27,9% de favorisées et 44,4% de défavorisées. Cette classe se caractérise par un fort sens de la compétition. Par exemple, certains se plaignent que des élèves :

« donnent certaines réponses trop rapidement et qu'ils n'ont de ce fait pas le temps de réfléchir personnellement ».

- 14 Ils disent « *qu'on ne les stimule pas assez* ». L'enseignante en poste connaît bien ses élèves et une certaine complicité s'est installée entre eux.

- 15 Le second collège (désormais CL) est un collège défavorisé. Il est classé REP (réseau d'éducation prioritaire). La classe retenue comporte 19 élèves, et 9 jeunes sur 10 ne parlent pas français à la maison. En ce qui concerne les professions et catégories socioprofessionnelles, on comptabilise 3,9% de familles favorisées, 90,9% de familles défavorisées. Pour l'expérimentation, l'enseignante intervient dans une classe empruntée à une collègue pour l'expérimentation mais dont elle connaît certains élèves.
- 16 Les deux classes retenues, constituées respectivement d'élèves de milieux favorisés et de milieux défavorisés, ont un effet de loupe, même s'il ne faut pas les considérer comme les deux extrêmes d'un quelconque continuum. Une telle vision produirait des généralisations stéréotypiques. Il s'agit de deux classes singulières, différentes l'une de l'autre. Les comportements qui seront observés dans chacune d'elle sont à chaque fois le fruit d'une dynamique de groupe d'élèves singuliers, d'un style d'enseignement, d'un lieu particulier d'intersubjectivités à l'œuvre. Notre analyse comparative se situe dans un cadre émergent, celui de la complexité dont l'enseignant et les élèves gèrent les aspects de manière spécifique et contextualisée.

Méthodologie de recherche

- 17 Le corpus recueilli est constitué de captations vidéo de classes, d'un recueil d'observations non participantes effectuées par des informateurs extérieurs prenant des notes, d'entretiens avec les enseignants (transcrits), de questionnaires remplis par les élèves à chaud en fin d'expérimentation.
- 18 Seules les pratiques effectives de classes, sur des observations menées en direct (prises de notes), puis analysées en différé à partir des captations vidéo, seront examinées pour ce travail, où nous identifions ce qui relève des interactions. Les discours des enseignantes et les questionnaires élèves viennent ici en complément de l'observation ethnographique des comportements verbaux et non verbaux des élèves. Ils servent à conforter ou modifier les hypothèses formulées, voire à en éliminer certaines.
- 19 Nous avons eu recours à une méthodologie ethnographique qui piste les détails dans l'écologie du groupe-classe. Nous procédons à une observation à écriture double (deux informateurs, chercheurs d'horizons différents, l'un linguiste, l'autre didacticien), guidée par une grille d'observation souple, peu chargée en théorie, et suivie d'une analyse collective par le groupe de recherche. La séquence est constituée de deux séances, chaque binôme d'observateurs allant assister à l'une des séances. Les prises de notes sont mises en commun. Les captations vidéo et les observations directes sont alors croisées pour enrichir l'analyse des comportements des élèves. Une analyse collective est effectuée, en fonction des focales des chercheurs.
- 20 Comment entrevoir à partir de ce corpus quelques traits des cultures scolaires spécifiques aux contextes de ces deux classes ?
- 21 Au cours de cette étude, nous allons analyser quelques indicateurs de l'apprendre ensemble, à savoir la mise en activité des élèves, puis les interrelations entre élèves. Nous poursuivrons par quelques remarques sur la manière dont les enjeux de l'école sont à l'œuvre dans chaque classe au travers des savoirs, qui s'inscrivent à la fois comme objet de l'apprentissage et comme prétexte au placement des élèves dans la communauté apprenante et socialement constituée. Les élèves se servent du savoir pour faire leur « métier d'élève » et exister dans leur groupe de référence.

Comportements des élèves durant l'expérimentation

La mise en activité des élèves

- 22 Nous développerons tout d'abord trois aspects de la mise en activité des élèves : l'organisation du travail, la mobilisation des connaissances extérieures à la classe ou issues d'autres disciplines scolaires, et enfin le travail de groupe.

L'organisation du travail

- 23 Dans la classe CC, les activités ont été visiblement très faciles pour le groupe qui est extrêmement calme et concentré. Les élèves qui connaissaient déjà le roman *Le Petit Prince* n'ont pas eu à faire d'effort pour réussir chaque activité très facilement. On ressent même de l'ennui chez certains élèves qui semblent souhaiter davantage de défi.

- 24 Les assertions des élèves sont le plus souvent conformes. Elles atteignent l'objectif ciblé par l'enseignante. Ce qui nous paraît caractéristique, c'est que personne ne répond sans savoir, sans doute parce que **mal répondre** serait pour eux perdre la face. Nous reviendrons plus tard sur ce que nous pouvons conclure de cette observation.

- 25 Ces élèves sont sans cesse à l'affût des indices qui leur permettent de deviner les enjeux et les objectifs de ce qui est attendu d'eux. Ainsi, le terme roumain *micul* a été aussitôt repéré comme étant du roumain parce que ce mot avait été mémorisé par certains d'entre eux lors d'une apparition de 5 secondes sur l'écran du TBI³ de la couverture du livre sur l'écran, et qu'ils ont été capables de le réinvestir un quart d'heure plus tard pour répondre à une question.

- 26 Voilà des élèves qui connaissent les rituels, qui comprennent facilement les enjeux des activités proposées et qui savent s'organiser pour atteindre les objectifs fixés par leur enseignante. Ils mettent en jeu à la fois des stratégies coopératives (travaux de groupes), des stratégies d'auto-évaluation et des stratégies de mise en compétition.

- 27 L'enseignante de la classe CC n'a nul besoin de surveiller le rythme d'apprentissage des élèves, la séance se déroule presque toute seule, ce qui lui fait dire :

« Je peux les laisser un quart d'heure ou une demie heure sans aucune surveillance et il n'y a non seulement pas de problème, mais pas de bruit »
(Collège CC, 4^{ème} 1).

- 28 Dans l'autre collège, le collège CL, l'enseignante est obligée de maintenir sans cesse l'attention des élèves, dans un discours continu, faute de quoi le niveau sonore de la classe monte et devient insupportable. Les consignes collectives (c'est-à-dire vers l'ensemble de la classe) sont mal comprises. Les informateurs notent cependant que lorsque l'enseignante s'approche d'un élève pour lui donner la consigne, et qu'elle se place dans une relation dueille, celle-ci est facilement comprise et mise en œuvre. Mais l'enseignante ne peut utiliser cette stratégie de manière systématique, puisqu'elle est obligée de contrôler en permanence l'ensemble de la classe.

La mobilisation des connaissances extérieures et provenant d'autres disciplines

- 29 On constate qu'au collège CC les élèves sont capables de prendre en compte toutes sortes de connaissances externes pour répondre aux tâches. Ils disent par exemple :

« Je connais des chansons en catalan », « Je connais l'instrument de musique « piccolo ». « Je connais 'muy' en espagnol », « Je reconnaiss le portugais à cause de la coupe du monde ». (Collège CC)

- 30 Les élèves font aussi le lien avec d'autres matières, par exemple lorsque l'un deux explique :

« J'apprends l'espagnol, mais cet exemple n'est pas de l'espagnol, donc ce doit être de l'occitan ». (Collège CC)

- 31 Ce n'est pas le cas dans la classe CL où les élèves semblent cloisonner les disciplines, peut-être parce qu'ils comprennent moins bien les enjeux des activités d'apprentissage, ou qu'ils y sont moins entraînés.

La mise en place des groupes de travail et la capacité à collaborer en sous-groupes

- 32 Dans la classe CC, les élèves constituent les groupes de manière stratégique, en fonction des performances attendues et des enjeux de compétition. Il faut être dans le bon groupe, c'est-à-dire le plus performant. S'ils ne sont pas dans le groupe qu'ils visaient, il y a frustration. S'ils n'y arrivent pas, se développe une certaine rancune et l'on voit un retour négatif dans leurs commentaires à l'occasion des questionnaires finaux.

- 33 Toutefois, les échanges dans les groupes se font sans se déranger, en silence, les élèves étant concentrés sur leur tâche et ne se dispersant pas. La classe reste globalement silencieuse. Ici, l'organisation des groupes dans la mise en activité montre que les élèves savent négocier leur place. Lorsqu'un élève de type meneur du groupe dit « *Donc voilà...* », il se positionne comme celui qui affirme et sait. Les autres suivent et l'un des élèves note ce qu'il dit.

- 34 Dans la classe CL en revanche, les groupes se constituent par affinités, sans que se pose de question stratégique par rapport aux enjeux d'apprentissage. Le travail est le plus souvent difficile, un élève travaille, les autres ne font rien ou se dispersent. Tout se passe comme s'il y avait juxtaposition d'individualités qui ne collaborent pas vraiment ensemble. On constate également le faible potentiel langagier de leur mode de communication, les échanges verbaux entre eux étant réduits. Les élèves maîtrisent peu la langue, se servent davantage de gestes et ne sont pas habitués à faire des phrases longues. D'autres codes de communication sont à l'œuvre.

Les interrelations entre les élèves

- 35 Dans la classe CC, les analyses des captations vidéo autant que les observations directes montrent que les élèves ne parlent et ne communiquent entre eux que s'ils sont en droit de le faire. Ils obéissent au rituel attendu par l'institution, semble-t-il. Ce n'est pas le cas

dans la classe CL, où l'on a davantage affaire à des échanges binaires de type prof - élève(s) et élève(s) - élève(s), le plus souvent individualisés. Les interactions entre élèves sont plus ou moins clandestines, comme si un second niveau d'interrelations s'établissait dans la classe à côté de celui que génère la tâche. Les élèves font fi du rituel attendu et en établissent un autre. Tout se passe donc comme si les règles de participation à l'interaction n'étaient pas les mêmes d'une classe à l'autre.

- 36 Les interactions entre élèves de la classe CL montrent une influence plus forte des effets de groupe. En voici un exemple. L'enseignante pose cette question :

« Pouvez-vous dire « Il fait beau » dans votre langue de la maison ? ». (Collège CL)

- 37 Un élève dit alors : « Ça ne se fait pas. » (Collège CL). Ce disant, il manifeste la censure de la langue de la maison à l'école.

- 38 Les interactions se poursuivent par des regards, des mouvements esquissés, par peu d'échanges verbaux, réduits à des formules laconiques. Les élèves s'interrogent du regard, l'un s'adressant à son voisin uniquement « Je le fais si tu le fais », un autre disant :

« Si t'y vas pas, je ne le fais pas non plus ». (Collège CL, 4^{ème})

- 39 La négociation est principalement non verbale entre les élèves, plus rarement verbale, lorsque certains le font pour ainsi dire par derrière. Nous constatons au final qu'ils ont failli dire quelque chose dans la langue de la maison, mais qu'ils ne l'ont pas fait. Cela se termine en pirouette puisque l'un d'eux dit quelque chose en anglais.

- 40 Quelles sont les hypothèses interprétatives de ces modalités d'échanges (regards et énoncés brefs, interactions au niveau des émotions et des enjeux sociaux) ? L'une des hypothèses serait que pour les élèves, « cela fait fayot de répondre au professeur ». On peut également penser que la langue de la maison est **taboue**, comme l'a dit l'élève « *ça ne se fait pas* » : comment faire coexister la langue de l'école, le français, et la langue de la maison dont on sait qu'elle est dévalorisée par eux ? C'est alors une question de statut des langues au sein du collège. Bien que l'activité proposée compare six langues et que l'enseignante fasse appel à leurs savoirs dans d'autres langues, pour des élèves dont – rappelons-le – neuf sur dix ne parlent pas français à la maison, les élèves ne mobilisent pas les savoirs expérientiels qui leurs sont propres. Nous pouvons ici constater l'écart entre un comportement désiré (dire quelque chose dans une autre langue que le français) et sollicité par l'enseignante, et un comportement effectif qui ne rebondit pas sur la sollicitation (ils ne disent que ce que l'école valorise : ils formulent une phrase en anglais, langue d'apprentissage). De tels comportements révèlent la posture profonde des élèves, leur attitude vis-à-vis des langues, le fait qu'ils ne s'autorisent pas à faire entrer la sphère privée dans la sphère de la classe. Alors que l'enseignant et la tâche l'auraient permis. Les effets de groupes sont ici dominants.

- 41 Dans le collège CC, les informateurs ont l'impression qu'il n'y a pas de communication entre élèves. Tout se passe comme si des apprentissages parallèles se mettaient en place, de manière plus individuelle. Or il y a aussi des aspects inter-reliés dans ce cas là, dont le fonctionnement diffère nettement de la classe CL. C'est à qui répondra le plus vite à la consigne, comme si cela était une évidence et sans même prendre en compte en apparence tout du moins les réactions des autres élèves. Cela fonctionne comme une sorte de « moi d'abord ! » mettant les savoirs en priorité (bien répondre, faire avancer

l'activité, etc.), lié au sens de la performance attendue des élèves dans l'établissement, pensons-nous. Dès que l'étape est franchie, les élèves attendent la suite. Dans la classe CC, la communication entre les élèves n'est pas immédiatement visible des observateurs bien qu'elle existe pourtant. Se met en place un jeu de communication avec des phases allusives. On ne commente pas la réponse, on ne se congratule pas, on ne repose pas une question, etc.

- 42 En voici un indice, entre autres exemples. Dans les questionnaires remplis par les élèves, nous avons retrouvé la même phrase dans 18 questionnaires sur 19:

« Je m'endormirai moins bête ce soir ». (4^{ème} 1, collège CC)

- 43 Il est évident que les élèves se sont passé le mot, sans que ni l'enseignante ni les observateurs ne s'en soient aperçus, le tout dans la discipline la plus totale. En visionnant les captations, nous avons effectivement retrouvé trace de la formule. Quant à savoir ce que signifie cette phrase, il peut s'agir d'un jeu entre le professeur et les élèves, d'un clin d'œil à l'enseignante (cette expression semble être l'une de ses expressions favorites et la connivence entre enseignante et élèves est forte dans cette classe), voire d'une critique de l'enseignante (il s'agirait alors pour ainsi dire de « mettre la prof en boîte »). Le tout est servi par une certaine habileté langagièrre, voire une ruse, puisque l'expression se trouve à chaque fois dans un contexte cohérent, par exemple :

« Donc je suis contente, car je m'endormirai moins bête ce soir »,

ou encore :

« J'ai appris beaucoup de choses, alors je m'endormirai moins bête ce soir ».

- 44 Les élèves de la classe CC disposent de savoirs et de savoir-faire qui leur permettent d'accomplir facilement ce que l'enseignante leur demande : habiletés langagières, tâches réussies facilement, compréhension des rituels attendus de la classe et des enjeux de savoirs mis en œuvre, capacité à collaborer avec les autres élèves, accord sur les règles de participation aux interactions. Les élèves de l'autre classe, s'ils se plaisent dans les activités proposées, ne disposent pas des mêmes atouts.

Enjeux de l'école et comportements

- 45 On peut alors se demander si les jeux de comportements observés laissent entrevoir des traces des cultures scolaires et éducatives à l'œuvre et si les élèves en sont conscients et/ou en jouent.

Des perceptions différentes des enjeux de l'école

- 46 En amont de cette réflexion, se trouve la question de savoir comment les élèves des deux classes perçoivent les enjeux de l'école. Il est clair pour les observateurs que les deux classes en ont des perceptions différentes, et qu'il se forme une congruence de ces perceptions au sein de la classe.

- 47 L'enseignante du collège CC dit de sa classe :

« L'incapacité de ces élèves à prendre du risque, ils sont toujours avec le mousqueton de sécurité, dans la réserve, dans l'observation de savoir s'ils vont être notés, comment ils vont être jugés. »

- 48 Un informateur exprime l'avis suivant sur la même classe CC :

« C'est une classe marginale, dans le sens où les élèves ne se comportent pas en adolescents, il n'y a aucun désordre, on entend les mouches voler, même au moment où on change d'activité (par exemple pour prendre une feuille et noter ce qu'il y a au tableau) moment pendant lequel aucune parole n'est échangée, ce qui n'arrive jamais dans les classes ordinaires. Ces élèves ne sont pas humains. »

Il ajoute :

« Le moment d'explication par l'enseignante a duré 20 minutes, le tout s'est fait dans un silence de mort. »

- 49 L'observation de la séquence vidéo du collège CC montre qu'aucun élève n'est passif, que l'attention est entièrement fixée sur l'enseignante, que tous les corps sont tournés dans la même direction.

- 50 Dans l'autre collège, nous avons constaté qu'un bon tiers des élèves se tourne vers d'autres élèves, ou vers la fenêtre, les jambes allongées dans l'allée par exemple, dans des attitudes plus transgressives, moins conformes à ce qui est attendu, une position faisant face au bureau et au tableau et suivant les déplacements de l'enseignante. Des élèves poussent des soupirs, interrompent le déroulement du cours ou font des commentaires pour se faire remarquer, sans animosité apparente, utilisant un langage corporel pour communiquer.

- 51 Il s'avère beaucoup moins aisé de décoder ce qui se passe dans la classe CL que dans la classe CC. Au collège CC, tous les enfants ont une posture à peu près similaire, celle qu'ils considèrent comme étant celle de bon élève, qu'ils comprennent tous de la même façon, alors qu'au collège CL on observe plutôt des attitudes et des comportements variés, singuliers, qui répondent à d'autres enjeux que les enjeux purement scolaires de performance.

- 52 Nous en retiendrons deux exemples :

Quelques élèves de la classe CL sont latinistes. Ils auraient pu jouer un rôle plus important que les autres dans ces activités dédiées à l'étymologie, or ce n'est pas le cas. D'après leur enseignante, le fait qu'ils aient changé de classe, les amène à jouer un autre rôle, dans une alchimie interactive différente, à l'exemple de Samuel, qui se donne ici l'apparence du ebelle cool, alors qu'en classe de latin il se laisse aller à sa curiosité naturelle ;

Un élève de la classe CL n'a cessé de donner des réponses, toujours fausses, tout au long de la séance, sans provoquer de réaction de la part de ses camarades. Il est certain que dans la classe CC cet élève se serait senti ridicule, et aurait été moqué par ses camarades.

- 53 Les captations vidéo de classes révèlent les divers rôles que peuvent jouer les protagonistes de l'interaction dans la communication pour apprendre. On voit comment il serait peut être possible de décrire et d'expliquer le jeu des faces (dans quelle mesure parler devant la classe de telle ou telle manière entraîne une face positive ou une face

négative), et le *jeu*, au sens goffmanien, des personnages endossés à tel ou tel moment par chacun des élèves. La connaissance des postures et des jeux des personnages est une aide importante pour l'enseignement.

Des frustrations différentes

54 Les comportements observés montrent que les réussites et les frustrations des élèves sont de nature différente dans les deux établissements.

55 Les frustrations exprimées par les élèves de la classe CC dans les cas observés n'ont pas les mêmes causes. Par exemple, une élève de la classe CC dit :

« Ma partenaire se croyait au-dessus de moi. Elle pensait tout savoir et elle se moquait pas mal de ce qu'il fallait faire. Du coup, j'ai presque tout fait toute seule, ce qui m'a énervée. » (Classe CC)

56 Une autre élève de la classe CC est également en capacité à verbaliser son insatisfaction, alors que les séances proposées lui ont bien plu :

« Les interventions injustifiées de XX durant ces trois jours m'ont frustrée. »
(Classe CC)

57 Les enjeux sont de natures différentes, liés aux relations interpersonnelles le plus souvent, comme de confrontation, dans la classe CL, où une élève, importunée par son voisin, se déplace excédée. Si les élèves de la classe CC ont davantage recours au verbal pour faire avancer le cours et le processus de classe, les élèves de la classe CL semblent plus enclins à recourir à des comportements non verbaux.

58 Nous avons identifié l'existence de rapports de place ou de face dans les activités menées. Les élèves les ont codés de façon différente dans les deux classes, où ils se sont choisi des postures (rebelle, perfectionniste, expert, etc.). D'une certaine manière, ce sont les élèves qui décident de la façon dont ils définissent les situations d'apprentissage dans lesquelles ils se trouvent et communiquent. Selon les types d'interactions qu'ils privilégiuent, la relation sociale qui en découle produit des types variés de discours généraux pour le groupe classe.

Vers la maîtrise du métier d'élève

59 Les élèves du collège CC, qui étudient la musique au conservatoire, ont l'habitude des concours, ils vivent dans un univers de compétition, et sont en phase avec ce que l'institution scolaire attend d'eux.

60 Ils connaissent parfaitement les rituels de l'école et ils savent s'y plier. Ils sont très observateurs des indices que l'enseignant donne sur le sens de l'activité et saisissent très rapidement ce qui est en jeu dans les activités de classe. Ils tirent parti de tout ce qu'ils savent par ailleurs et font du lien entre les apprentissages. Ils semblent si bien connaître ces rituels et ces enjeux qu'ils sont en mesure de s'en distancier et sont même capables de se positionner de manière critique par rapport au comportement des adultes, tout en sachant bien sûr jusqu'où ils peuvent aller dans ce positionnement, en respectant les limites autorisées par l'institution.

- 61 En outre, ces élèves ont la conscience de leur rôle et de l'évaluation que l'institution peut en faire. Dans l'un des questionnaires élèves on peut lire :

« Le fait d'être filmé est assez gênant, on ne sait pas quelle est votre façon d'étudier notre comportement, on ne sait pas quelle est votre réaction. »

- 62 Les élèves de la classe CC donnent l'impression de maîtriser leur métier d'élève et de pouvoir s'en détacher. Par moments, cela va au-delà, puisque l'un d'eux affiche avec un grand sérieux :

« Je me doutais un peu des dérivations du protoroman. » (Classe CC)

- 63 Connaissant les codes de l'école et de l'apprendre ensemble, ils sont capables de s'en distancier, de se montrer à l'aise et, pour eux, ce qui est acquis est du déjà là, et non de l'ordre du savoir provisoire.

- 64 Pour les élèves de la classe CL, il semble que certains parmi eux ont une moins grande confiance en eux-mêmes en tant qu'élèves, qu'ils ont moins d'estime d'eux-mêmes en tant qu'apprenants, et que leur posture d'élève est parasitée par d'autres enjeux, singuliers, difficiles à saisir et à décoder.

- 65 En revanche, il apparaît clairement que la relation directe avec l'enseignant est pour eux importante. Par exemple, alors qu'une consigne n'avait pas été comprise par un groupe, un observateur s'approche du groupe, s'aperçoit qu'un seul élève a travaillé, et que les autres n'ont même pas participé. L'observateur intervient et joue le rôle de l'enseignant. Il explique à cet élève qu'il devait repérer les mots *ans* et *mois* dans le texte français pour ensuite retrouver les mots correspondants dans les textes dans les autres langues, consigne alors parfaitement comprise par cet élève. Celui-ci trouve alors sans problème les équivalents grâce à leur position et leur ressemblance entre eux.

- 66 Enfin, il apparaît que pour ces élèves de la classe CL les savoir-faire scolaires sont moins développés, ce qui semble en lien avec leur moins grande capacité à verbaliser et leur moins grande aisance dans la langue de scolarité. Ils comprennent moins facilement les enjeux scolaires des activités d'apprentissage, ils ont des difficultés de nature méthodologique, par exemple, ils ne savent pas comment se mettre au travail, ils n'évaluent pas l'importance de la compréhension des consignes, ils ne savent pas facilement collaborer avec les autres élèves, etc. C'est dans l'exercice de leur métier d'élève que se situe leur difficulté principale.

Conclusion

- 67 Vygotski (1934/1997) présente l'interaction sociale comme une condition constitutive de l'apprendre et du développement cognitif. Or, la cognition n'est pas séparable de l'activité des acteurs et du contexte dans lequel l'apprentissage prend place (Brown, Collins & Duguid, 1989). Ainsi, l'observation des comportements d'élèves, en tant que manifestations des postures des acteurs, met en évidence certains aspects des processus d'appropriation des savoirs durant les interactions et la dimension culturelle des contextes de ces classes.

- 68 Dans la recherche-action menée, nous avons constaté que les compétences à acquérir sont largement dépendantes de facteurs comme le niveau de maîtrise du français, langue

- de scolarité, ou le type de tâche proposée, selon qu'elle est plus ou moins engageante cognitivement.
- 69 Il ressort des observations que les comportements identifiés comme relevant de l'interaction ont surtout pour objet le placement individuel au sein des jeux de pouvoir entre les apprenants et face à l'enseignant, non pas tant dans le registre scolaire que conjointement dans le registre scolaire et social de référence. Dans les deux classes étudiées, les élèves placés dans leur groupe scolaire et social de référence montrent un rapport fort au savoir et à la culture de leur établissement autant qu'ils font preuve de la construction des savoirs engagés et pas uniquement de la volonté de construire ces savoirs. Les deux groupes-classes vivent cependant leur relation à l'appropriation des savoirs et au placement dans le groupe classe de façon différente.
- 70 Nous avons pu établir deux constats, à savoir, d'une part, l'importance du recours à la verbalisation et à la langue française dans le respect des langues-cultures présentes dans la classe pour la mise en œuvre de l'apprendre ensemble et, d'autre part, le fait que les comportements des élèves révèlent les cultures d'enseignement-apprentissage sous-jacentes aux gestes professionnels des enseignants, conjointement à celles développées par chaque élève en interaction avec les autres élèves et l'enseignant.
- 71 L'analyse des comportements d'élèves au cœur des interactions langagières, qu'elles soient verbales ou non verbales, s'appuie sur la relation sociale et sur la relation de communication ou interlocutive. Précédemment, nous avons également évoqué la dimension affective. Elle est ici intégrée dans les deux autres relations se mettant en place.
- 72 Ces manifestations comportementales sont inter-reliées et non successives ou simultanées, comme on pourrait le penser. Elles se jouent dans la complexité de l'action et en relation avec les influences internes et externes que subit le cadre interactif donné dans la situation considérée.
- 73 Nous avons constaté des rapports de placement et de face chez les élèves. Ces rapports permettent de situer chacun dans sa spécificité ou sa différence. Ce sont les élèves qui définissent les situations de communication, selon les types d'interactions qu'ils privilégient. La relation sociale qui en découle produit des types d'interactions différents, comme la complémentarité, la coopération ou la compétition, tels que les définit l'école de Palo Alto (Winkin 1981).
- 74 Les deux expérimentations menées sur un même protocole donnent à voir des enjeux à différents niveaux, des enjeux opératoires, des enjeux cognitifs et des enjeux de placement et de face. Au niveau des enjeux opératoires, les interactions contribuent à la réalisation de la tâche, à son échec ou à son succès dans les divers contextes. Au niveau des enjeux cognitifs, les interactions contribuent aux apprentissages, au développement et à la formation des individus. C'est alors la part de l'Autre dans l'apprentissage du sujet. Et enfin au niveau des enjeux de placement et de face, les interactions engagent des comportements dépassant les apprentissages eux-mêmes pour permettre à chacun de se positionner dans la classe, le groupe social de référence. Ces placements sont variables, non figés. Au-delà des « places institutionnelles », les élèves des deux classes occupent un jeu de « places modulaires » (Vion, 1992). Ces places sont complexes et occupent des fonctions elles-mêmes variables. Les rôles que jouent alors les élèves se situent plus ou moins dans la norme ou la transgression selon les tâches et les moments de l'activité sollicitée, mais également selon les cultures partagées. De tels enjeux englobent les

- situations singulières, les corrélations et interrelations entre les indicateurs identifiés et la culture éducative qui les surplombe en termes de valeurs.
- 75 De plus, il est probable que les caractéristiques identifiées dans cette expérimentation du plurilinguisme en cours de français se retrouveraient dans des classes de langues, mais modifiées peu ou prou collectivement par le groupe classe face à un autre contexte et un autre enseignant, lui-même soumis à sa propre culture d'enseignant, qu'il continue sans cesse de faire évoluer.
- 76 Au-delà d'une vision de l'apprendre par l'autre ou de l'apprendre ensemble qui caractérise les savoirs en jeu tels que l'expérimentation les pilote, cette étude montre que les jeux de rôles et de faces sont nombreux et occupent un espace important de l'apprendre pour les élèves, quels que soient leur situation et leur niveau scolaire. Les codes sont différents dans les deux classes, ils ne sont pas tous explicites et ne relèvent pas des mêmes couches interprétatives, mais tous indiquent que la dimension de face est importante pour les élèves. Ce qui ressort au travers des captations vidéo, et plus largement dans le croisement des données recueillies, c'est avant tout le rôle prépondérant de la culture scolaire à l'œuvre dans chacun des deux établissements. Celle-ci surdétermine pour ainsi dire parfois les enjeux de pouvoir et de l'apprendre, générant des attitudes et des savoir-faire spécifiques aux contextes (Carette, Carton & Vlad, 2011 ; Carton, 2012 ; Carette & Carton, 2014).
- 77 En outre, loin d'opposer de manière simpliste « bonne classe » et « classe en difficulté » en fonction des performances des élèves dans la reconstruction des origines du français avec le latin et le protoroman et la conceptualisation des familles de langues, nous avons privilégié une étude ethnographique croisée des comportements dans les interactions qui nous permet de constater que la part langagière est plus fréquente dans la classe favorisée (CC) qui maîtrise les codes de l'école, et que les élèves y sont centrés sur la progression de la séance et le savoir. La classe moins favorisée (CL) a recours à des comportements surtout non verbaux, gestes et mimiques, et adopte des postures relevant davantage des interrelations sociales, donc de placements au sein de la classe que des objets d'apprentissage.
- 78 De telles observations ont une implication pour la formation des enseignants, et l'appropriation de gestes professionnels notamment, puisque connaître le terrain et se placer dans une démarche critique par rapport à ses comportements est un appui non négligeable pour développer des pratiques davantage professionnelles chez les enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

Brown J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). « Situated Cognition and the Culture of Learning », *Educational Researcher*, vol. 18, n°1, Janv.- Fev. 1989, pp. 32-42.

- Buchi, É. & Schweickard, W. (2011).: « Ce qui oppose vraiment deux conceptions de l'étymologie romane ». Réponse à Alberto Värvaro et contribution à un débat méthodologique en cours . *Revue de linguistique romane*, 75, pp. 628-635.
- Carette, E., Carton, F. & Vlad, M. (2011). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde*. Grenoble : PUG. Carette, E. & Carton, F. (2014). « Éléments de contextualisation de l'action didactique : étude sur l'enseignement-apprentissage du FLE/FLS au Mexique, au Vietnam et en Tunisie ». In Aguilar, J., Brudermann, C. & Leclère, M. (dir.) : *Langues, cultures et pratiques en contexte : interrogations didactiques*. Paris : Riveneuve éditions, pp. 205-224.
- Carton, F. (2012). « Des usages du mot 'culture' dans la recherche CECA ». Nancy : *Mélanges CRAPEL* 34, pp. 13-22.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language : An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- López, J. S. (2011). « Interactions en classe et enseignement-apprentissage des langues ». In Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Editions des archives contemporaines, pp. 317-322.
- Macaire, D., Buchi, É., Carton, F., Chauveau, J.-P., Greub, Y., & Herbert, C. (2014). « Un nouveau paradigme en étymologie romane à l'épreuve de la classe : quelle pertinence pour des élèves de 11 à 14 ans ? ». *Enjeux*, 87, pp. 49-72.
- Värvaro, A. (2011) : « La 'rupture épistémologique' del DÉRom. Ancora sul metodo dell'etimologia romanza ». *Revue de linguistique romane*, 75, pp. 623-627.
- Vion, B. (1992). *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Editions du Seuil
- Buchi, É. & Schweickard, W. (dir.) (2008). *Dictionnaire Étymologique Roman (DÉRom)*. Nancy : ATILF : <http://www.atilf.fr/DERom>

NOTES

1. (<http://weblettres.net/pedagogie/index2.php?rub=14&ssrub=57;> adresse contact : enseignement-étymologie[at]atilf.fr)
 2. Pilotage Académique par les Résultats et les Moyens des Établissements, qui présente la typologie des établissements scolaires dans chaque académie.
 3. Tableau Blanc Interactif
-

RÉSUMÉS

L'expérimentation d'un nouveau paradigme pour l'enseignement de l'étymologie du français dans deux classes très différentes de quatrième de collèges français a permis de réunir un corpus d'observation de comportements d'élèves : mise en activité d'apprentissage, mobilisation de

connaissances extérieures, mise en place de groupes de travail, interrelations entre élèves. L'étude met en évidence la part du verbal/non verbal dans les interactions pour co-apprendre, et elle permet d'entrevoir des cultures scolaires spécifiques au contexte de chacune de ces classes dans son environnement psycho-social, et sous-jacentes aux gestes professionnels de l'enseignant : chaque élève se positionne à sa manière dans des enjeux envers les savoirs et dans sa participation aux interactions, au sein de rapports de placement et de face, le tout en interrelation avec les façons de faire des autres élèves et celles de l'enseignant.

This paper reports an innovative experimental approach to teaching French etymology in two heterogeneous classes of 13- to 14-year-olds in France. The data presented derive from observations of the students' behaviour, setting up the activities, drawing on existing knowledge, group work and relations between individuals. The study highlights the importance of verbal communication during the interactions for collaborative learning, and provides insights to the educational cultures specific to each class, as well as the teacher's behaviour : each student approaches the content differently and assumes a specific role in the interactions, positioning him/herself according to the group dynamic arising from the teacher's as well as the other learners' behaviour.

INDEX

Keywords : student's behaviour, co-construction of knowledge, power plays and saving face, interaction, school culture

Mots-clés : comportements, co-construction des savoirs, enjeux de pouvoir et de face, interactions, cultures scolaires

AUTEURS

FRANCIS CARTON

Laboratoire ATILF, université de Lorraine, 44, avenue de la Libération, BP 30687 - 54063 Nancy Cedex, France.

Francis Carton est maître de conférences au laboratoire ATILF dans l'équipe Didactique des langues et sociolinguistique (CRAPEL) à l'université de Lorraine. Ses travaux actuels portent sur le FOS et les cultures d'enseignement-apprentissage.

Courriel : francis.carton[at]univ-lorraine.fr

DOMINIQUE MACAIRE

Laboratoire ATILF, université de Lorraine, 44, avenue de la Libération, BP 30687 - 54063 Nancy Cedex, France.

Dominique Macaire est professeure des universités au laboratoire ATILF dans l'équipe Didactique des langues et sociolinguistique (CRAPEL) à l'université de Lorraine. Ses recherches en didactique portent sur le plurilinguisme, les apprentissages chez les élèves et particulièrement les très jeunes enfants en contexte multilingue, ainsi que sur la pédagogie universitaire.

Courriel : dominique.macaire[at]univ.lorraine.fr