

GÉNÉRER DES PRINCIPES DIDACTIQUES À PARTIR D'UN CORPUS

Kann ein Korpus an Beobachtungen und Aufzeichnungen dazu dienen, um die Wirksamkeit bestimmter Handlungen von Lehrpersonen auf den Kompetenzzuwachs von Lernenden aufzuzeigen? Die Antwort lautet « ja », wie die Dissertation der Autorin dieses Artikels zu mündlichen Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern und den Einführungen durch verschiedene Lehrpersonen zu Sprechaufgaben zeigt. Aus der Korpusanalyse werden didaktische Prinzipien abgeleitet, mit denen die mündlichen Interaktionen der Lernenden durch einen verbesserten Input der Lehrperson optimiert werden können. Die Untersuchung zeigt, dass die Art und Weise, wie eine Lehrperson eine Aufgabe zum interaktiven Sprechen einführt, die Bearbeitung dieser Aufgabe durch die Lernenden massgeblich beeinflusst.

● Gwendoline Lovey
| PH FHNW



Gwendoline Lovey est chercheuse et chargée d'enseignement à l'institut du primaire de la Haute École

Pédagogique FHNW. Elle a soutenu sa thèse « Interaktives Sprechen im lehrwerkbasierten Fremdsprachenunterricht der Grundschule » en 2023 à l'Université d'Augsbourg en didactique des langues et littératures romanes.

Recherche sur la production orale

La production orale est souvent considérée comme l'objectif central de l'enseignement des langues étrangères (Lütge 2014, 147) car la capacité à s'exprimer verbalement jouit d'une valeur particulière dans la société. Or, contrairement aux compétences écrites, les études empiriques sur les compétences orales restent rares et sont souhaitées par la communauté scientifique (Burwitz-Melzer 2014, 25; Martinez 2014, 160). Dans un enseignement ancré dans l'instructionnisme, l'interaction orale en classe se limite à celle entre l'enseignant.e et un.e ou plusieurs élèves. Avec le passage à un enseignement basé sur une approche plus constructiviste, les interactions orales entre les pairs deviennent plus importantes (Schramm/Aguado 2010, 191-192). Cette approche part en effet du principe que l'échange oral entre les élèves, par exemple dans le cadre d'un travail en binôme, favorise davantage l'apprentissage que les activités en grand groupe (Wolff

2002). La thèse « Interaktives Sprechen im lehrwerkbasierten Fremdsprachenunterricht der Grundschule » (Lovey 2024) prend en considération ce changement de paradigme et examine, d'une part, comment un.e enseignant.e peut encourager la production orale des élèves en classe de langue et, d'autre part, si une interaction orale entre pairs est possible dès l'école primaire alors que les élèves sont encore au stade de débutants. Le présent article expose quelques analyses choisies de l'étude, qui débouchent sur des conclusions pour la pratique.

Étude menée

L'étude menée porte sur les interactions orales entre pairs à l'école primaire en cours de langue étrangère. La question de recherche générale est la suivante: « Comment est abordée la compétence 'parler en interaction' dans l'enseignement du français (L2) basé sur un moyen d'enseignement au niveau primaire? ». Cet article ne présente qu'une partie des

Enseignante	Madame Müller	Madame Huber	Madame Schmid	Madame Gerber
Nombre d'élèves	13	19	16	16
Milieu de l'école	rural	urbain	urbain	urbain
Nombre de langues dans la classe	1	11	9	9
L1 des élèves focus	suisse allemand	(suisse) allemand, arabe, italien, serbe, somalien, turc	(suisse) allemand, anglais, italien, turc	(suisse) allemand, anglais, italien

Tab. 1 Caractéristiques des classes participant à l'étude

	Madame Müller	Madame Huber	Madame Schmid	Madame Gerber
Activité A: Quiz Répondre à des questions de quiz	réalisée en groupes (3)	réalisée en groupes (3)	réalisée en groupes (3)	réalisée en groupes (2)
Activité B: Questionnaire Vérifier les hypothèses sur les réponses possibles à un questionnaire	réalisée en groupes (3)	réalisée en groupes (1)	réalisée en groupes (6)	supprimée
Activité C: Questions Échanger les réponses à des questions	C1 réalisée en groupes (2)	C2 réalisée en groupes (3)	réalisée en plénière	réalisée en plénière
Activité D: Trucs à savoir Répondre à des questions de connaissances	supprimée	réalisée en groupes (2)	supprimée	réalisée en groupes (1)
Activité E: Métiers Échanger sur son métier de rêve	E1 réalisée en plénière	E2 réalisée en groupes (3)	supprimée	réalisée en plénière

Tab. 2 Réalisation et formes sociales des activités menées dans les classes

résultats du projet de recherche, à savoir les deux aspects suivants :

- Comment les enseignant.e.s introduisent-elles/ils les activités d'interaction orale proposées par le moyen d'enseignement ?
- Quelles sont les caractéristiques de l'interaction orale des élèves lors du travail avec ces activités ?

Pour répondre à la question de recherche, un corpus a été constitué de ce qui se dit en classe au moment de travailler des activités d'interaction orale, moyennant des observations. On a donc enregistré, d'une part, les introductions réalisées par les enseignant.e.s pour les activités d'interaction orale et, d'autre part, les interactions orales des élèves lors du travail avec ces activités.

L'étude s'est déroulée dans quatre classes de 8^e Harmos, dans le canton de Soleure. Le français y est enseigné comme première langue étrangère avant l'anglais

et selon les mêmes modalités (nombre de leçons hebdomadaires, les objectifs d'apprentissage et le moyen d'enseignement). Les caractéristiques des classes sont présentées dans le tableau 1. Les noms des enseignantes et des élèves ont été anonymisés. Les quatre classes représentent les trois centres urbains et une région rurale du canton. Tous les élèves ont entre 12 et 13 ans. Pour chaque classe, l'enseignante choisit 6 élèves focus, à savoir 2 élèves plutôt fort.e.s, 2 élèves moyen.ne.s et 2 élèves plutôt faibles. L'étude porte donc sur 24 élèves répartis dans ces quatre classes soleuroises de 8^e Harmos et leurs 4 enseignantes. Le point de départ de l'enquête est fixé en 2016 alors que tous les élèves du canton de Soleure apprennent le français à partir de la 5^e Harmos (8 ans) à l'aide de la 1^{re} édition du moyen d'enseignement *Mille feuilles* (Ganguillet et al. 2014).

Dans les activités proposées par *Mille feuilles* (ibid.) visant à développer les

compétences d'interaction orale, les élèves sont encouragés à échanger de nouvelles informations ensemble. Les élèves abordent ainsi des sujets de discussion réels en petits groupes, ce qui requiert une double concentration sur le contenu et sur la langue, susceptible d'entraîner une « surcharge cognitive liée à la double mobilisation du fond et de la forme » (Manoilov 2019, 25). Pour atténuer cette surcharge cognitive, des idées de réponse et des débuts de phrase sont systématiquement fournis pour chaque activité d'interaction orale.

Les classes participant à l'étude suivent 2 périodes de français par semaine et peuvent être observées lors du travail avec les 5 activités d'interaction orale du parcours d'apprentissage présélectionné ; à savoir *Mille feuilles 6.2, Quelle question !* (Ganguillet et al. 2014). Cependant, aucune enseignante ne prévoit de travailler les cinq activités d'interaction orale avec sa classe (cf. Tab. 2).

» Lisez et écoutez la question n° 1.
» Cherchez la bonne réponse. Discutez.

Je pense que c'est ...

C'est peut-être ...

Est-ce ...?

en Antarctique à Venise la chauve-souris
en Arctique à Rome le moustique

Quiz 1

N°	Question	Réponse
1	Quelle est la longueur d'un terrain de football?	mètres
2	Où vit le pingouin?	en
3	Dans quelle ville d'Italie peut-on se déplacer en gondole?	à
4	Quel mammifère nocturne vole comme un oiseau?	
5	Quelle est la plus haute montagne du monde?	

Fig. 1
Extrait de l'activité A (Quiz), Mille feuilles (Ganguillet et al. 2014)²

Mme Müller, Mme Huber et Mme Schmid réalisent quatre activités d'interaction orale chacune, Mme Gerber en réalise trois. Lors de la réunion préparatoire avec la chercheuse, les enseignantes expliquent qu'elles suppriment certaines activités parce qu'elles veulent passer plus rapidement au parcours d'apprentissage suivant, parce qu'elles ne correspondent pas à leur tâche finale ou parce qu'une activité ne les convainc pas. En revanche, Mme Müller travaille les activités C et E de deux manières différentes (C1/C2, E1/E2) et Mme Schmid multiplie les interactions de l'activité B en l'organisant comme un speed-dating avec des changements réguliers de partenaires. Certaines activités d'interaction orale sont réalisées en petits groupes de 2 ou 3 élèves comme indiqué dans le moyen d'enseignement, d'autres sont travaillées en plénière pour différentes raisons (gestion de la classe, du temps, des devoirs etc.). Parfois, le/les groupe/s plus faibles ne parviennent pas à réaliser l'activité. Pour la classe de Mme Gerber par exemple, le groupe d'élèves focus faibles reste muet lors de l'activité A. En revanche, pour l'activité D, il s'agit d'une mesure de différenciation de la part de l'enseignante et l'activité n'est proposée qu'aux élèves focus fortes. Finalement, le corpus comprend 17 introductions réalisées par les enseignantes (transcriptions orthographiques) et 37 interactions entre les élèves (transcriptions phonétiques en API). Les introductions des enseignantes durent entre 0'59" et 11'54". Les interactions entre élèves durent entre 0'0" et 11'54".¹

¹ Toutes les transcriptions de la thèse peuvent être consultées dans l'annexe disponible en ligne (Lovey 2024).
² Depuis 2020 il existe une nouvelle édition de ce magazine: Cavelti et al. 2020.

Données présentées

Dans le présent article, est exposé un échantillon du travail effectué autour de l'activité A (Quiz). Cette activité a été choisie pour illustrer le travail des enseignantes et des élèves observés puisqu'elle a été travaillée par toutes les classes et que toutes les enseignantes ont choisi de travailler l'interaction orale en petits groupes (cf. Tab. 2). Un extrait de l'activité A illustre la manière dont les interactions orales sont conçues dans ce moyen d'enseignement (voir Fig. 1). Dans l'activité A (Quiz), les élèves répondent ensemble aux questions d'un quiz. Pour créer de plus longues séquences et pour s'engager dans une interaction orale du type question-réponse-validation, les élèves ajoutent des expressions formulaires à leurs réponses. Les débuts de phrases tels que «Je pense que c'est...» ou «C'est peut-être...» invitent leur interlocuteur/interlocutrice à une réaction du type «Oui, c'est juste» ou «Non, je ne pense pas». Les expressions formulaires, appelées *chunks*, sont généralement présentées dans des bulles à côté de l'activité.

L'analyse se concentre ici sur 4 critères :

1. Durée (de l'introduction et du travail en groupes)
2. Forme (avec ou sans participation des élèves / en plénière ou en petits groupes)
3. Utilisation de la langue cible (par l'enseignante et les élèves focus)
4. Gestion des *chunks* (expressions formulaires dans les bulles)

Le tableau 3 montre une vue d'ensemble du travail réalisé pour l'activité A (Quiz) par les quatre enseignantes avec leurs classes respectives pour les quatre critères.

L'objectif ambitieux d'une introduction à une activité d'interaction orale consiste à donner aux élèves tous les éléments pour qu'ils puissent travailler le plus longtemps possible de manière autonome, tout en parlant le plus et le plus correctement possible en français.

Pour le critère de la durée, on distingue la durée de l'introduction à l'activité d'interaction orale de celle du travail effectué en autonomie par les élèves focus par la suite. On constate que le pourcentage du temps de parole des élèves varie entre

Critères		Madame Müller et sa classe			Madame Huber et sa classe			Madame Schmid et sa classe			Madame Gerber et sa classe		
1. Durée	Durée de l'introduction (enseignante)	06'13" 37%			11'54" 45%			00'59" 14%			07'02" 27%		
	Durée du travail en groupes (élèves)	10'40" 63%			14'30" 55%			06'04" 86%			19'20" 73%		
2. Forme	Forme de l'introduction	exclusive			participative			exclusive			participative		
	Forme de l'interaction	en groupes			en groupes			en groupes			en groupes		
3. Utilisation de la langue cible	Parties en français durant l'introduction (enseignante)	31%			91%			79%			73%		
	Parties en français durant l'activité (élèves focus: fort.e.s / moyen.ne.s / faibles)	52%	57%	63%	56%	84%	62%	93%	84%	80%	47%	29%	0%
4. Gestion des chunks	Introduction des chunks (enseignante)	oui			oui			non			oui		
	Exemple(s) en plénière avec des chunks (enseignante)	oui			non			non			oui		
	Utilisation des chunks durant l'activité (élèves focus: fort.e.s / moyen.ne.s / faibles)	oui	non	oui	non	non	non	non	non	non	oui	oui	non

Tab. 3
Vue d'ensemble du travail autour de l'activité A (Quiz)³

55% (classe de Mme Huber) et 86% (classe de Mme Schmid).

Le critère de la forme détermine la manière dont a été introduite puis réalisée l'activité d'interaction orale. Les quatre enseignantes mettent en place un travail en groupes. Tandis que Mme Müller et Mme Schmid expliquent elles-mêmes les consignes et donnent quelques exemples, Mme Huber et Mme Gerber font participer la classe à l'explication des consignes.

Le critère de l'utilisation de la langue cible indique le pourcentage des énoncés en français par rapport à l'utilisation de l'allemand, du suisse allemand ou d'autres langues. Le pourcentage est calculé sur la base du nombre de mots (nombre de mots en français par rapport au nombre total), et ceci pour les enseignantes au moment de l'introduction et pour les élèves au moment de travailler en autonomie. Les pourcentages varient entre 31% et 91% pour les enseignantes et entre 0% et 93% pour les élèves focus.

Le critère de la gestion des *chunks* s'applique également aux deux groupes (enseignantes et élèves focus): il est d'abord

indiqué si les *chunks* sont introduits et/ou utilisés dans des exemples par l'enseignante, et ensuite si ces derniers sont utilisés dans les travaux de groupes par les élèves focus.

Dans les paragraphes qui suivent, les interactions de chaque enseignante avec sa classe sont décrites afin de déterminer dans quelle mesure ses actions lors de l'introduction influencent les interactions orales de ses élèves.

Madame Müller et sa classe

Dans son introduction à l'activité A (Quiz), Mme Müller explique la consigne, introduit les *chunks* et fait des exemples :

Madame Müller 04:31

Lest immer zuerst die Frage laut, *par exemple* « Qui a crié Eurêka? » und nachher die Antwort dazu « Je pense que c'est Archimedes (sic). » oder « C'est peut-être Archimedes? » ou « Est-ce Archimedes? ». Dann « oui » ou « non », « j'ai quelque chose d'autre » oder so. Dass ihr das auf Französisch macht. *D'accord? Auftrag klar?*

³ L'analyse des activités B, C, D, E corrobore les résultats concernant les quatre critères présentés pour l'activité A (Quiz).

L'introduction de Mme Müller dure 6 minutes et 13 secondes, dont 1 minute et 37 secondes sont employées pour des explications grammaticales, ce qui équivaut à plus d'un quart de l'introduction. Ensuite, les élèves disposent de 10 minutes et 40 secondes pour travailler en groupes ce qui correspond à une répartition de 37% pour l'introduction et 63% pour le travail effectué en autonomie.

L'introduction est en majeure partie exclusive: Mme Müller explique et les élèves écoutent. À certains moments, ils répètent les *chunks* en chœur et ils répondent aux questions de Mme Müller qui leur demande de traduire les *chunks* mot à mot.

Lors de l'introduction, Mme Müller a plus souvent recours à l'allemand (69%) qu'au français (31%). Ceci est principalement dû aux traductions qu'elle fournit et aux explications de grammaire pour lesquelles Mme Müller utilise également l'allemand standard. Pour introduire l'activité A (*Quiz*), elle procède à une analyse formelle des *chunks*, en analysant d'abord l'ordre des mots en français et en allemand dans la phrase subordonnée et en expliquant ensuite de quels mots se compose l'expression « c'est »:

Madame Müller 02:43

genau oder « das ist », hä? Also das ist die Abkürzung eigentlich c Apostroph von ce (elle note « ce » et « c' » au tableau) (2) « es » oder « est » « ist » das, « est ». Und jetzt haben wir da das Umgekehrte: Jetzt kommt zuerst « est » und nachher das « ce » (3). Also wenn das hier « das » ist, heisst das wohl (dit le nom d'un élève)

Elève Mü-1 03:17

« ist es »

Madame Müller 03:18

« ist es » oder « ist das », hä?

Le pourcentage de l'utilisation de la langue cible est plus élevé pour les élèves focus que pour leur enseignante. Ils utilisent le français entre 52% à 63% pour leurs énoncés durant les 10 minutes et 40 secondes d'activité. On constate cependant que les questions et les réponses sont certes dites en français mais que les échanges autour de ces phrases se font principalement en allemand ou en suisse allemand:

Elève focus Mü-1 00:10

Liesisch du zuerst vor?

Liest du zuerst vor?

Elève focus Mü-2 00:12

[kɛl ɛ la kɛl ɛ lɔ̃ ɛ la lɔ̃ʃæʁ dy tɛʁɛ̃ də futbol.]

Quelle est la longueur d'un terrain de football?

Elève focus Mü-1 00:19

eh [sɑ̃ vɛ̃t mɛtʁ]

cent vingt mètres

Elève focus Mü-2 00:23

Du muesch e Satz nä. Du muesch irgendwie e Satz vo do nä.

Du musst einen Satz nehmen. Du musst irgendwie einen Satz von hier nehmen.

Elève focus Mü-1 00:29

[ʒə pɑ̃s kə] (2) [sɑ̃ vɛ̃t mɛtʁ.]

Je pense que cent vingt mètres (sic).

Elève focus Mü-2 00:34

[wi se ʒyst.]

Oui, c'est juste.

Le recours à l'allemand voire au suisse allemand par les élèves reflète le comportement linguistique de Mme Müller. Ce constat coïncide avec les résultats d'autres études empiriques, comme par exemple celle de Tesch (2010), qui montre que l'utilisation de la langue cible par les élèves dépend fortement du langage employé par l'enseignant.e (cf. *ibid.*: 195). En ce qui concerne la gestion des *chunks*, nous avons constaté que Mme Müller fournissait des explications grammaticales lors de son introduction dans le but d'assurer un emploi correct de ces expressions. Cependant, l'analyse du corpus révèle que ses explications ont peu de succès, et peuvent même avoir un effet négatif sur les énoncés des élèves. Le *chunk* « Je pense que c'est... » est utilisé de manière erronée par la plupart des élèves lors du travail en autonomie. Dans l'extrait ci-dessus, l'élève focus Mü-1 dit « Je pense que cent vingt mètres », en omettant le « c'est » pourtant si longuement expliqué par Mme Müller. En tout, l'élève focus Mü-1 répète cette erreur cinq fois durant le travail de l'activité A (*Quiz*), en disant aussi « Je pense que à Rome », « Je pense que Mount Everest », « Je pense que Neil Armstrong » et « Je pense que 'au revoir' ». Les élèves focus Mü-5 et Mü-6 omettent le « c' » chaque fois qu'ils utilisent ce même *chunk* durant l'activité A (*Quiz*):

Elève focus Mü-5 06:32

[ʒə pɔ̃s (.) kə ɛ sɑ̃ vɛ̃t mɛ̃tʁ]

*Je pense que est 120 mètres (sic).***Elève focus Mü-6 06:40**

[ʃə pɑ̃s kə ɛ ɑ̃ ɑ̃tɑ̃ktik]

*Je pense que est en Antarctique (sic).***Elève focus Mü-6 07:19**

[ʃə pɑ̃s kə ɛ la ʃuvɛsuri.]

*Je pense que est la chauve-souris (sic).***Elève focus Mü-5 07:41**

[ʒə pɔ̃s kə ɛ munt ɛvɛrɛst]

*Je pense que est Mount Everest (sic).***Elève focus Mü-5 08:18**

[ʒpɔ̃s kə ɛ tʃapon]

Je pense que est Japon (sic).

Tandis que l'erreur persiste pour les élèves focus dits faibles, elle est corrigée dans le groupe des élèves fortes. Lorsque l'élève focus Mü-1 répond à la question « Comment dit-on 'auf Wiedersehen' en français? » par « Je pense que 'au revoir' », l'élève focus Mü-2 la corrige en disant correctement la phrase complète « Je pense que c'est 'au revoir' ». Lors d'une utilisation ultérieure, l'élève focus Mü-1 finit par utiliser correctement ce *chunk* en disant « Je pense que c'est Pierre ». La correction est donc atteinte par le biais de l'imitation de la forme correcte entre pairs.

Madame Huber et sa classe

Dans son introduction à l'activité A (*Quiz*), Mme Huber explique à ses élèves qu'ils doivent lire les questions et les réponses à haute voix en utilisant les *chunks* donnés par le moyen d'enseignement. L'introduction dure 11 minutes et 54 secondes, dont 8 minutes et 4 secondes sont employées pour faire des exemples en plénière, ce qui équivaut à plus de deux tiers de l'introduction. Ensuite, les élèves disposent de 14 minutes et 30 secondes pour travailler en groupes ce qui correspond à une répartition de 45 % pour l'introduction et 55 % pour le travail effectué en autonomie. Les élèves de la classe de Mme Huber disposent proportionnellement du moins de temps pour travailler l'activité de manière autonome si on la compare aux trois autres classes. Cependant, dans la classe de Mme Huber, certains élèves participent déjà à hauteur de 34 % à l'oral pendant l'introduction, car Mme Huber

organise cette phase de manière participative. Ainsi, les élèves ont l'opportunité de s'exercer à la prise de parole interactive en plénière dès le début de l'activité :

Madame Huber 30:49

Alors qu'est-ce qu'on doit faire? Sur cette page? (3)

Elève Hu-7 30:57

3) Wir müssen die Fragen hier beantworten.

Madame Huber 31:03

Oui. Et tu essaies en français? Toi aussi?

Elève Hu-7 31:08

Kästchen [remplir]

Madame Huber 31:10

remplir

Elève Hu-7 31:11

[ʁɑ̃plɪʃ] [lə] Kästchen (il rigole)

remplir le « Kästchen »

Madame Huber 31:16

remplir le questionnaire, d'accord. Et ici, sur cette page? On doit faire quoi? C'est la même chose?

Lors de l'introduction, Mme Huber utilise la langue cible à 91 %. Elle gère la classe en français, en utilisant des mots parallèles, en montrant ce qu'il faut faire par des gestes ou en répétant plusieurs fois la même question en variant le vocabulaire et les structures. Le pourcentage de l'utilisation de la langue cible est aussi assez élevé auprès des élèves focus. Ils utilisent le français entre 56 % à 84 % pour leurs énoncés durant les 14 minutes et 30 secondes d'activité. On constate que même les élèves focus dits faibles essaient de parler français ensemble pour organiser le travail ou pour clarifier des questions qui s'éloignent de l'activité d'interaction orale à proprement parler, donc des questions et des réponses du quiz. L'élève focus Hu-5 se renseigne par exemple en français auprès de ses camarades sur le numéro de page à laquelle se trouve l'activité à faire :

Elève focus Hu-5 00:11

[a la paʃ?]

à la page?

Elève focus Hu-6 00:13

[a la paʒ] eh [disyiet]

à la page, eh, dix-hiête

Elève Hu-8 00:16

[nɔ̃ nɔ̃ nɔ̃]

*non non non***Elève focus Hu-5 00:18**

[a la paʒ disyt]

*à la page dix-huit***Elève focus Hu-6 00:20**

[wi]

*oui***Elève focus Hu-5 00:21**

[e disnoef]

et dix-neuf

Lors de l'introduction, Mme Huber explique la signification des *chunks* et les fait répéter à ses élèves en chœur. Or, ils ne sont pas utilisés dans les exemples qui occupent pourtant une part importante de son introduction à l'activité : les élèves donnent certes les réponses en français mais sans les compléter par un des *chunks* proposés par le moyen d'enseignement, ce qui leur permettrait de faire des phrases plus longues. Ce qui est le cas durant le travail en plénière l'est aussi durant les travaux en groupes puisqu'aucun.e élève n'utilise ces *chunks* durant le travail en autonomie.

Madame Schmid et sa classe

Dans son introduction à l'activité A (*Quiz*), Mme Schmid explique la consigne en insistant sur le fonctionnement de l'interaction orale :

Madame Schmid 00:01

et la deuxième personne, elle donne la réponse, ensuite vous changez les rôles (indique le changement avec les mains), c'est cette, la personne qui a donné la réponse qui pose maintenant la question et l'autre personne donne la réponse, et vous continuez jusqu'à la, à, au quiz numéro six (montre avec les mains que cela continue), question numéro 10. Alors vous commencez avec le quiz numéro cinq, première question, et vous finissez au quiz numéro six, dixième question. D'accord? Bon.

La forme de l'introduction est exclusive puisque seule Mme Schmid s'exprime. Les élèves n'interagissent donc pas encore oralement au moment de l'introduction. Or, ils disposent de 6 minutes et 4 secondes pour travailler en groupes par la suite ce qui correspond à une répartition

de 14 % pour l'introduction et 86 % pour le travail effectué en autonomie. En effet, l'introduction de Mme Schmid ne dure que 59 secondes. Grâce à son introduction concise, Mme Schmid parvient à optimiser le temps pendant lequel les élèves peuvent s'exprimer. La courte durée de l'introduction de Mme Schmid s'explique, entre autres, par le fait qu'elle ne mentionne pas explicitement les *chunks* disponibles pour les élèves.

Lors de l'introduction, Mme Schmid s'exprime à hauteur de 79 % en français. Elle se permet une parenthèse en allemand au moment d'expliquer la présence des « Diktiergeräte ». Le pourcentage de l'utilisation de la langue cible est aussi assez élevé auprès des élèves focus. Ils utilisent le français entre 80 % à 93 % pour leurs énoncés durant les 6 minutes et 4 secondes d'activité. Les élèves de la classe de Mme Schmid utilisent aussi des expressions en français pour maintenir la communication entre eux au moment de faire l'activité. Ces dernières ne sont pas notées dans des bulles (p.ex. « c'est ton tour ») :

Elève focus Sc-1 01:17

[komā sapel læ fiɛ də bul]

*Comment s'appelle le chien de Boule?***Elève focus Sc-2 01:21**

[il sapel bilə]

*Il s'appelle Bill.***Elève focus Sc-1 01:24**

ehm, [wui:]

*Oui.***Elève focus Sc-1 01:26**

(3.5) [se tɔ̃ tuʁ]

*C'est ton tour.***Elève focus Sc-2 01:31**

ehm [ki sɔ̃ le soeʁ də mɔ̃ pɛʁ]

*Qui sont les sœurs de mon père?***Elève focus Sc-1 01:36**

[me tāt]

Mes tantes.

Pendant les interviews, Mme Schmid et ses élèves confirment que la répétition de ces expressions se fait régulièrement en classe de français afin d'entraîner les élèves à parler français ensemble. On observe en revanche dans cet extrait que les élèves de la classe de Mme Schmid donnent les réponses sans ajouter de début de phrase

et qu'ils n'utilisent donc pas les *chunks* proposés par le moyen d'enseignement.

Madame Gerber et sa classe

Dans son introduction à l'activité A (*Quiz*), Mme Gerber explique la consigne, introduit les *chunks* et fait des exemples. Elle répète plusieurs fois que l'activité ne consiste pas seulement à trouver les réponses aux questions mais qu'il faut aussi échanger en langue cible :

Madame Gerber 04:02

Also nicht nur eure Idee sagen, sondern ihr sollt auch immer sagen «*Je pense que c'est*» oder «*Est-ce*», «*Ist das*» oder «*C'est peut-être*», «*Das ist vielleicht*».

La forme de l'introduction est plutôt participative puisque Mme Gerber fait lire les consignes à ses élèves. Elle leur pose ensuite des questions par rapport au déroulement de l'activité et leur fait dire les *chunks* en allemand.

Mme Gerber utilise le français à hauteur de 73% pour son introduction à l'activité de l'interaction orale. Dans les moments où elle s'exprime en langue cible, elle s'appuie sur des informations notées au préalable au tableau telles que le matériel à utiliser, les numéros de page, la forme sociale et le temps à disposition pour cette activité. Elle utilise assez régulièrement l'allemand pour traduire des mots ou des expressions, notamment pour gérer la classe ou pour s'assurer que les élèves comprennent ses questions ou ses consignes. Elle répète alors en allemand ce qu'elle dit en français, créant une sorte d'écho :

Madame Gerber 03:12

Vous discutez. Also das heisst? Was müsst ihr machen?
Qu'est-ce que vous devez faire?
[...]

Madame Gerber 05:27

Alors utilisez, verwendet, utilisez ces bulles pour discuter.
[...]

Madame Gerber 05:46

Die Lösungen, *regardez les solutions à la page 89.*

Les traductions rallongent d'une part la durée de l'introduction et, d'autre part, donnent lieu à un discours en langue

Critères	Madame Gerber et sa classe	
	Partie 1 (00:00-05:00)	Partie 2 (05:01-19:20)
Utilisation de la langue cible dans l'activité A (Quiz)		
Elèves focus Ge-1 et Ge-2	75%	36%
Elèves focus Ge-3 et Ge-4	50%	22%
Elèves focus Ge-5 et Ge-6	1%	0%

Tab. 4

Utilisation de la langue cible par rapport à la durée de l'activité

cible ponctué d'interruptions. Au moment du travail en groupes, on observe une alternance des langues similaire auprès des élèves focus puisqu'elles communiquent aussi les informations importantes non seulement en français, mais aussi en allemand :

Elève focus Ge-1 00:55

[kel e ply lō nom də vil də fʁās]
Quel est le plus long nom de ville de France?

Elève focus Ge-4 00:59

[sɛʁə]
Saint-Ré...

Elève focus Ge-1 00:59

Welcher ist der grösste Name in Französisch?

Elève focus Ge-1 01:03

(3) [sā][sā][sā]
Saint, Saint, Saint...

Dans l'exemple ci-dessus, une traduction de la question par l'élève focus Ge-1 ne semble pas nécessaire puisque l'élève focus Ge-4 commence à donner la réponse avant cette dernière.

Le pourcentage de l'utilisation de la langue cible varie entre 0% à 47% pour les énoncés des élèves focus durant les 19 minutes et 20 secondes d'activité. C'est le pourcentage le plus bas des quatre classes mais il est à mettre en relation avec la durée la plus longue pour cette même activité. Si on ne prend en considération que les cinq premières minutes du travail en groupes, les pourcentages de l'utilisation de la langue cible sont alors nettement plus élevés que durant le reste du temps (cf. tabl. 4).

Les élèves focus ont bien compris qu'il fallait utiliser les *chunks* que Mme Gerber a introduits et les utilisent pour formuler leurs réponses ce qui mène à des séquences plus longues. Les deux élèves focus dites fortes de la classe de Mme Gerber les emploient si bien qu'elles

donnent la même réponse quatre fois, avec différentes tournures :

Elève focus Ge-1 01:52

[kesk u sə tʁuv læ ply ɡrɑ̃ ɛʁ (.) aɛrɔpɔʁ
doeʁɔp]

Qu'est-ce que (sic) Où se trouve le plus grand aéroport d'Europe?

Elève focus Ge-2 02:00

[alɔʁ?]

Alors?

Elève focus Ge-2 02:02

London.

Elève focus Ge-2 02:04

[ʒə pɑ̃s kə se lɔ̃dʁ]

Je pense que c'est Londres.

Elève focus Ge-1 02:08

[se poeʔetɛʁ lɔ̃dʁ]

C'est peut-être Londres.

Elève focus Ge-2 02:08

Aso London.

La première fois, l'élève focus Ge-2 donne la bonne réponse en allemand et sans l'utilisation d'un *chunk*, la deuxième fois cette même élève ajoute un début de phrase à sa réponse et la formule en français. L'élève focus Ge-1 complète la réponse par une troisième version avec un autre début de phrase et l'élève focus Ge-2 clôt la séquence par une réponse en suisse allemand.

Conclusions et conséquences pour la didactique

Les quatre enseignantes ont consacré plus au moins de temps à l'activité d'introduction orale. Pour optimiser le temps de parole des élèves, il faut essayer de faire en sorte que l'introduction soit la plus courte possible, tout en veillant à donner aux élèves les informations nécessaires de manière à ce qu'ils puissent effectuer le travail attendu en groupes. La technique de Mme Gerber, qui consiste à noter les informations les plus importantes au tableau, s'est révélée utile. En revanche, ce qui prolonge la durée de l'introduction sans montrer d'effet positif, est son utilisation systématique de traductions. Ces interruptions ne semblent pas nécessaires si la langue des instructions est construite de manière cohérente. Mme Schmid montre que

cela est possible si on répète régulièrement ces expressions. Les explications grammaticales de Mme Müller sont aussi peu, voire pas du tout, utiles pour lancer une activité d'interaction orale dont l'objectif principal est de travailler sur la communication. L'exemple des élèves focus de Mme Müller montre que les explications métalinguistiques n'ont pas l'effet escompté, mais qu'en revanche les élèves sont tout à fait capables de se corriger mutuellement pendant le travail en groupes. Cette constatation soutient les recommandations didactiques selon lesquelles les enseignant.e.s devraient privilégier une plus grande tolérance aux erreurs pendant la phase de communication (cf. Thaler 2014). Faire des exemples en plénière est également utile. Cependant, comme on peut le voir dans la classe de Mme Huber, de (trop) nombreux exemples prolongent la durée de l'introduction et ne sont peut-être pas indispensables pour tous les élèves de la classe. Dès lors, une mesure de différenciation pourrait consister à demander aux élèves de la classe qui, après une première série d'exemples, souhaite en faire d'autres en plénière avant de poursuivre l'activité en plus petits groupes. Celles et ceux qui ont compris peuvent alors travailler de manière autonome et augmenter ainsi leur temps de parole. Même s'il est évidemment important d'accorder plus de temps au travail de groupes qu'à l'introduction, l'analyse du corpus montre qu'il existe une limite temporelle pour le travail en autonomie pour des élèves de cet âge : dans la classe de Mme Gerber, qui dispose de la plus grande partie du temps pour réaliser l'activité, l'interaction orale entre les apprenants dans la langue cible diminue massivement après cinq minutes. Cette observation d'une baisse assez nette après cinq à sept minutes de travail en autonomie se confirme dans toutes les classes et pour toutes les activités observées.

Quant à la forme de l'introduction, le choix de présenter l'introduction à l'activité d'interaction orale sous une forme participative, permet aux élèves de s'exprimer dans la langue cible dès l'introduction. Dans les classes de Mme Huber et de Mme Gerber, dans lesquelles les élèves lisent ou (co)expliquent les consignes et apportent leurs propres exemples, leur temps de parole augmente. Mais si l'on veut faire participer oralement tous les élèves à l'introduction,

celle-ci se prolonge, comme le montre la durée des introductions de ces deux enseignantes.

Par rapport à l'utilisation de la langue cible, on observe dans ce corpus une relation causale tendancielle entre le comportement linguistique de l'enseignante et celui des élèves. Plus l'enseignante utilise la langue cible, plus les élèves le font également. Cette observation confirme Tesch (2010), qui affirme que si la langue cible n'est que rarement utilisée par l'enseignante comme langue de travail, les élèves ont l'impression qu'il est trop compliqué de communiquer en français. L'effet sur les élèves est alors proportionnel et ils ne réagissent qu'à de petites doses de français. En revanche, si l'enseignant.e recourt systématiquement à la langue cible, elle ou il donne l'impression que c'est quelque chose de tout à fait faisable, même à un niveau débutant. Les exemples de Mme Huber et de Mme Schmid permettent d'illustrer ce point. Pour que les élèves s'expriment en langue cible, l'enseignant.e doit donc jouer un rôle de modèle et parler le plus souvent possible en français. Dans la mesure du possible, il ou elle évite les traductions systématiques, car les élèves reproduisent ce qu'ils entendent. Il est important d'utiliser la langue cible en dehors des moments directement liés à l'interaction orale pour introduire ce langage de classe (organisation du travail, consignes, clarifications, etc.) qui permet aux élèves de maintenir une conversation en français même s'ils s'éloignent de la production langagière minimale exigée par l'activité.

Les différentes manières dont les quatre enseignantes utilisent les *chunks* montrent qu'il est indispensable d'attirer l'attention des élèves sur ce support linguistique. Même si les bulles sont bien visibles sur la page d'activité, les élèves focus n'en font manifestement pas usage à moins que leur enseignante ne les y invite explicitement. Dans les classes de Mme Huber et de Mme Schmid, les *chunks* n'étaient pas présentés en plénière. Par conséquent, les séquences des élèves focus de ces deux classes se résument généralement au schéma question-réponse, contrairement à celles des élèves focus des classes de Mme Müller et de Mme Gerber qui produisent des séquences question-réponse-validation. Ainsi, il ne suffit pas d'inclure les *chunks*

dans le moyen d'enseignement, mais il faut aussi que l'enseignant.e les introduise explicitement avec des exemples concrets. Néanmoins, il est important que le contenu reste au centre des activités communicatives et que les élèves ne les considèrent pas comme des exercices ayant pour seul objectif de s'entraîner à des structures sans signification. Dans l'exemple de la classe de Mme Gerber, l'interaction orale semble assez scolaire et s'éloigne quelque peu de l'authenticité recherchée par le moyen d'enseignement. L'analyse complète du corpus, qui prend en compte toutes les transcriptions des quatre classes pour toutes les activités d'interaction orale observées, y ajoute une analyse thématique et tient également compte des (auto-)évaluations et des entretiens menés avec les enseignantes et leurs élèves, confirme les observations présentées dans cet article. L'analyse surtout qualitative du corpus a en effet montré que les interactions orales des élèves variaient en fonction de la manière dont un.e enseignant.e introduisait une activité d'interaction orale. Dans l'esprit d'une recherche appliquée, des approches didactiques ont ainsi pu être générées et/ou confirmées afin de fournir aux enseignant.e.s intéressé.e.s des principes didactiques empiriquement validés qu'elles/qu'ils pourront expérimenter dans leurs propres cours de langue.

Ouvrages cités

- Burwitz-Melzer, Eva** (2014): «Die Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht angemessen üben und beurteilen». In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia (éd.): *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 17-28.
- Cavelti, Stephanie; Derron, Véronique; Robertini, Claudia** (2020): *Mille feuilles 6.3. Mais pourquoi?* Berne: Schulverlag plus AG.

Ganguillet, Simone; Grossenbacher, Barbara; Lovey, Gwendoline; Sauer, Esther; Thommen, Andi; Trommer, Bernadette (2014): *Mille feuilles 6. 6.1: Eurêka – j'ai trouvé ! 6.2: Quelle question!* 1^{re} édition. Berne : Schulverlag plus AG.

Lovey, Gwendoline (2024): *Interaktives Sprechen im lehrwerkbasieren Fremdsprachenunterricht der Grundschule. Reihe Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung*. Tübingen: Verlag Gunter Narr. Les annexes en ligne : <https://files.narr.digital/9783381120314/Zusatzmaterial.pdf>

Lütge, Christiane (2014): «Perspektiven für die Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht». In: Burwitz-Melzer et al. (éd.), 147-153.

Manoïlov, Pascale (2019): Repenser l'organisation des tâches pour favoriser le développement des interactions orales entre pairs. *Les langues modernes* 3/2019, 18-27.

Martinez, Hélène (2014): «Mündlichkeit – Zur Frage der Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse und didaktischer Umsetzungskonzepte in die fremdsprachliche Unterrichtspraxis». In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia (éd.): *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 154-164.

Schramm, Karen; Aguado, Karin (2010): «Videographie in den Fremdsprachendidaktiken – Ein Überblick». In: Aguado et al. (Hg.), 185-214.

Tesch, Bernd (2010): *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis* (Französisch). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Thaler, Engelbert (2014): «Lehrersprache». *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 01/2014, 15-16.

Wolff, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang.