

# Stratégies de l'enseignant au début d'une séquence d'enseignement

**Abdelkader Debbagh**

Université de Strasbourg, France, [massaoud@hotmail.de](mailto:massaoud@hotmail.de)



Reçu le 26-01-2014 / Évalué le 28-03-2014 / Accepté le 30-06-2014

## Stratégies de l'enseignant au début d'une séquence d'enseignement

**Résumé :** *cet article s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale ayant pour sujet les stratégies d'une enseignante dans une classe de français langue étrangère (dorénavant FLE) au primaire en Allemagne. En se basant sur un extrait d'une transcription d'un cours, nous décrirons et analyserons les stratégies auxquelles recourt cette enseignante pour débiter la séquence. En effet, l'enseignante multiplie les stratégies pour introduire une activité d'apprentissage et permettre, par conséquent, aux élèves de « se lancer » dans le cours. Le choix de l'activité aussi bien que le temps de sa programmation revêt un aspect stratégique. Ils permettent à l'enseignante non seulement de véhiculer un savoir, mais aussi d'engager imperceptiblement et progressivement les élèves dans le cours. Face à des enfants actifs et créatifs, l'enseignante requiert un type de comportement verbal et corporel.*

**Mots-clés :** *stratégies, début de la séance, acte de langage, contrat didactique.*

## Lehrstrategien zu Beginn der Unterrichtssequenz

**Zusammenfassung:** *Der folgende Artikel geht aus einem laufenden Promotionsverfahren hervor und befasst sich mit dem Thema Lehrstrategien im Bereich Französisch als Fremdsprache am Beispiel einer deutschen Grundschule. Wir beschreiben und analysieren die von einer Lehrerin zu Kursbeginn angewendeten Strategien und beziehen uns dabei auf eine Transkription der Unterrichtseinheit. Wie zu erwarten war, bedient sich die Lehrerin unterschiedlicher Strategien, um in ihre Lehreinheit einzuführen und einen angemessenen Einstieg zu ermöglichen. Dies hat offenbar strategische Gründe. So kann sie die Schüler unmerklich und schrittweise an die Inhalte der neuen Unterrichtseinheit heranzuführen.*

***Schlüsselwörter:** Strategien, Anfang des Unterrichts, Sprechakttheorie, didaktischer Vertrag.*

### **Teaching strategies at the beginning of the sequence**

***Abstract:** This article has been written in the connection with a doctoral thesis titled teaching strategies of French as a foreign language at a German elementary school. Based on a partial transcription of a course the strategies used by the teacher to start his course are described and analysed. A variety of strategies are used to explain the first learning activity and to help students to get involved in the work of the course. The type of strategies chosen and the timing were of special interest in the analysis. They aimed at imparting knowledge on the one hand but also at getting students to take an increasingly active part in the course on the other.*

***Key words:** Strategies begin of the course, speech act, didactic contract.*

## **1. Présentation**

### **1.1 Une terminologie ambiguë**

L'une des difficultés majeures rencontrées par les chercheurs dans le domaine des stratégies d'enseignement est indubitablement la profusion terminologique. En effet, pour désigner les actions mises en œuvre par l'enseignant dans la classe, les auteurs emploient variablement « les situations éducatives » (Postic, de Ketele, 1988), « les stratégies communicatives d'enseignement » (Causa, 2002), « les pratiques enseignantes » (Pescheux, 2007), « les gestes professionnels » (Bucheton, 2009), « les pratiques transmissives » (Cicurel, 2011). Une telle diversité a beau montrer parallèlement la richesse des points de vue et leur relativité, elle a l'inconvénient de susciter une ambiguïté autour de l'objet de recherche.

Nous distinguons entre les stratégies de l'enseignant et les stratégies de l'enseignement. Les stratégies de l'enseignant sont l'ensemble des procédés employés par un enseignant dans une classe pour transmettre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Elles s'inscrivent dans une dimension individuelle et reflètent la spécificité et le style personnel de chaque enseignant. Les stratégies de l'enseignement, quant à elles, englobent, en plus des stratégies de l'enseignant, l'application des recommandations officielles qui organisent l'enseignement d'une manière générale. Elles s'inscrivent dans une dimension institutionnelle et mettent en relief une didactique disciplinaire, ici celle des langues vivantes. Sans méconnaître la

pertinence d'une analyse qui étudierait le lien entre ce qui est planifié (stratégies d'enseignement) et ce qui est réalisé en classe (stratégies de l'enseignant), nous nous limiterons, dans ce travail à analyser les stratégies d'une enseignante dans une classe de FLE au primaire en Allemagne.

## 1.2 Hypothèse et problématiques

Partant du fait que la communication est « un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportement : la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel, etc. » (Winkin, 1981 : 52), nous postulons que les stratégies de l'enseignante seraient plurielles, polymorphes et se manifesteraient sur les plans suivants :

- Un niveau verbal : l'enseignante recourt à des procédés langagiers divers qui visent à faciliter l'apprentissage.
- Un niveau non-verbal : la parole de l'enseignante est accompagnée de gestes, ce qui confère à la communication non-verbale un rôle particulier consistant parfois à remplacer ou à supplanter la parole.
- Un niveau paraverbal : la voix, l'intonation, la prosodie... sont employées à des desseins stratégiques. .
- Un niveau spatial : appelé par Hall « la proxémie »<sup>1</sup> et qui signifie la gestion culturelle et interpersonnelle de l'espace par l'homme, en l'occurrence la gestion de l'espace-classe par l'enseignante.

Les stratégies de l'enseignante se manifestent sur ces différents plans non pas successivement ou séparément, mais en même temps. La parole, le geste, la voix et la gestion de l'espace concourent et se complètent dans une sémiotique professionnelle mise au service de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

Dans cet article, nous focaliserons notre attention sur le début de la séance en s'arrêtant sur les raisons qui font de cette phase de cours un moment délicat, exigeant de l'enseignant un effort stratégique spécifique. Pour ce faire, notre étude se basera sur l'analyse d'un extrait d'une transcription de cours élaborée lors d'une recherche (Méron- Minuth, 2009) centrée sur les stratégies d'apprentissage. Nous reprenons un extrait de cette transcription. Il s'agit de la troisième transcription de la première année de l'école primaire (*Grundschule*) qui est également première année d'apprentissage du français langue étrangère ; nous centrons toutefois notre effort sur les stratégies de l'enseignante. Le cours s'inscrit dans le cadre d'un projet pilote du Land de Bade Wurtemberg qui a introduit, en 2001, l'enseignement précoce des langues étrangères (en l'occurrence le français ou

l'anglais) à partir de la première année de l'école primaire. Les élèves de notre extrait sont âgés de six et sept ans et constituent un groupe hétérogène de filles et de garçons de différentes nationalités. Nous tacherons de répondre à la question suivante : quelles sont les stratégies mises en œuvre par l'enseignante pour commencer le cours ?

### **1.3 Le concept de « seuil »**

Le début d'un cours constitue un moment important, surtout pour l'enseignant, car au démarrage des activités d'apprentissage, il doit réaliser parallèlement de multiples tâches (Broussal, 2004) : il doit réguler la transition entre l'espace de détente (la récréation) et le démarrage du cours, éveiller l'intérêt des élèves, susciter leur engagement... Ce « pluri-agenda » (Bucheton, 2009), fait du début de la séance un moment stratégique qui peut, vaille que vaille, marquer tout son déroulement. Les élèves qui rejoignent l'espace-classe ne sont pas toujours prêts à s'impliquer rapidement dans le cours. Les stratégies de l'enseignant se focalisent au début de la séance « autour du dépassement de résistances, de tensions et de zones de vulnérabilité » (Asdih, Deyrich, 2009 : 209). Avant de s'installer définitivement, les élèves franchissent des phases ou des « seuils<sup>2</sup> » (Brenas, 2004) :

- Seuil géographique : le passage des élèves de la cour, du couloir à l'espace de la classe.
- Seuil épistémique : l'installation des élèves et leur conscience d'être dans un espace d'apprentissage.
- Seuil épistémologique : les élèves sont conscients d'avoir affaire à un savoir disciplinaire particulier.

Il est à préciser que selon Brenas (2004) les élèves ne franchissent pas les trois étapes collectivement et simultanément, ce qui expliquerait même la disposition de certains et l'indiscipline d'autres élèves. En plus, pour reprendre les termes de l'auteur :

Si les deux premières phases n'apparaissent pas propres à une discipline, le franchissement du troisième seuil se révèle un enjeu capital dans toute discipline, les élèves ne l'atteignent pas ou seulement de manière intermittente. Ainsi un début de cours apparaît comme un fort lieu de différenciation, et ce quel que soit le degré d'expérience de l'enseignant » (Brenas, 2004 : 179).

## 2. Analyse

Dans un premier temps, nous repèrerons les trois seuils évoqués précédemment. Puis nous analyserons le comportement des apprenants que et de l'enseignante à partir de l'extrait n° 1 de la transcription du début du cours (voir ci-dessous).

Tour de parole	Enseignante	Elève
		Minute 0–4
1 2 3	(unterhält sich mit Schülern und Eltern) [parle aux élèves et aux parents] <sup>3</sup>	(kommen nach und nach ins Klassenzimmer) [rejoignent progressivement la classe] (unterhalten sich und lachen miteinander) [se parlent et rient entre eux] (begeben sich langsam auf ihre Plätze) [les élèves se mettent lentement à leurs places]
		Minute 5
1	(zu Mutter) [à la mère] morgen <leise> [à voix basse]	
2	Mutter [la mère] morgen Bonjour] <zurückhaltend> [avec retenue]	(noch unruhig aber schon an den Plätzen) [ils sont agités mais déjà à leurs places]
3	so (: :) wir wollen anfangen° (: w :) [alors nous voulons commencer]	S? ja! [Oui] <mit Nachdruck> [avec emphase]
4 5	(unterhält sich 8 Sekunden mit ES,K0) [elle s'entretient huit secondes avec les élèves ](...) ja (...) [oui]	(S3 meldet sich einige Sekunden, lässt Hand wieder sinken/ K unterhält sich weiter leise) [l'élève 3 lève la main puis la baisse encore une fois/ la classe continue à converser silencieusement]

Tour de parole	Enseignante	Elève
6	so! [alors !]	(S6 nimmt sich das Buch von S12) [l'élève 6 prend le livre de l'élève 12]
7 8	o (: :) o o° oh (: :)°°! <tadelnd> [D'un air désapprouvant](geht zu S12 + S6)[elle se dirige vers les élèves 12 et 16]	(S12 versucht S6 ihr Buch aus der Hand zu winden) [L'élève 12 essaie de dérober à l'élève 6 son livre de la main]
9 10 11	so! [alors!]( (: :) *bonjour (deutsch ausgesprochen [prononcé en allemand] les enfants° (stellt Dose auf Tisch von S12 und S6 auf Nebentisch) [pose la canette sur la table de l'élève 12 et de l'élève 6 sur la table voisine]	(K schaut aufmerksam nach vorn) [la classe regarde attentivement au devant] (S12 immer noch stehend) [l'élève 12 est toujours debout]
12		K<rythmisch im Chor> [la classe rythmiquement en chœur] bonjour ma[dame]

Tous les extraits cités dans cet article sont issus de la troisième transcription de la 1<sup>ère</sup> année d'apprentissage du français dans une classe de CP dans une école primaire dans le Bade-Wurtemberg. Les transcriptions ont été réalisées par Mme Méron-Minuth.

## 2.1 Le passage aux différents seuils

Dans notre extrait 1 de la transcription, nous nous arrêtons plus particulièrement sur les stratégies mises en œuvre par l'enseignante pour faciliter le passage au seuil épistémologique.

## Seuil géographique

Il s'agit du passage de la cour, du couloir... à l'espace de la classe. Les élèves rejoignent progressivement la classe (tour de parole 1, dorénavant TDP). Certains d'entre eux se parlent, d'autres rient (minutes 0–4, TDP 1). L'enseignante elle-même est engagée dans un entretien avec des parents et des élèves (minute 5, TDP 1). Nous remarquons donc que même s'ils ont physiquement rejoint la classe, les élèves, tout comme l'enseignante, sont engagés dans des activités qui n'appartiennent pas au cadre de la discipline (rire, conversation...). Ils viennent à peine de franchir le seuil géographique de la salle de classe et l'enseignement/apprentissage proprement dit ne démarre pas encore.

## Seuil épistémique

Il apparaît à travers les comportements que les élèves s'installent. En témoignent ces énoncés descriptifs de la transcription : « les élèves se mettent lentement à leurs places » (min. 0–4, TDP 2) ; « ils sont agités mais déjà à leurs places » (min. 5, TDP 2) ; « la classe regarde attentivement vers l'avant » (min. 5, TDP 9, 11). Nous passons donc progressivement de « l'installation des élèves » à « l'attention ». Après être rentré en classe (seuil géographique), les élèves prennent progressivement conscience d'être dans un lieu d'apprentissage (seuil épistémique). C'est la salutation en langue étrangère qui atteste du passage à ce seuil : « Bonjour Madame » (min. 5, TDP 12). Les élèves emploient la langue étrangère et montrent de ce fait qu'ils sont conscients d'avoir affaire à une discipline particulière, en l'occurrence le cours de français.

## Du côté enseignant

Nous nous sommes intéressé jusqu'à maintenant aux comportements des élèves. Qu'en est-il de celui de l'enseignante à qui incombe la tâche professionnelle de démarrer le cours ? En voici la première intervention, en langue de l'environnement, l'allemand :

« so (: ) wir wollen anfangen° ( : ) » [Alors, nous voulons commencer] (min. 5, TDP 3)

Cet énoncé est ambigu et nécessite éclaircissement et approfondissement. Une première explication, consisterait à avancer que l'enseignante, en s'exprimant ainsi, inscrit le début du cours dans une dimension virtuelle, volitive. Le verbe de modalité *wollen* semble indiquer qu'elle a l'intention de commencer le cours, mais qu'elle ne l'a pas encore fait, d'où la possible explication du recours à l'allemand dans ce cours de FLE. L'allemand appartiendrait alors à une phase préalable, hors-cours. Une deuxième explication, concevrait cette phrase comme

le début d'une alternance codique incluse dans la séance puisque la langue d'enseignement est le français. Une telle explication reviendrait à se poser la question de quelle manière l'enseignante démarre le cours en affirmant vouloir le commencer. Pour éclairer cette ambiguïté, nous faisons appel à la théorie des actes de langage développée par Austin (1970) en recourant aux définitions données par *le Dictionnaire d'analyse du discours*, (2002) :

- Les actes locutoires : Actes de dire quelque chose
- Les actes illocutoires : Actes effectués en disant quelque chose
- Les actes perlocutoires : Actes effectués par le fait de dire quelque chose

Pour ce qui est de notre extrait, ce sont les caractères perlocutoires et institutionnels de l'énoncé (min. 5, TDP 3) qui font de lui « un acte heureux » permettant à l'enseignante d'inaugurer la séance de FLE. Cette « phrase-seuil » si l'on peut dire, est prononcée par une enseignante comme autorité dans une classe comme institution. Elle s'apparente fonctionnellement à l'énoncé inaugural « la séance est ouverte ». Elle a donc un effet perlocutoire en ce sens où elle vise à changer le comportement des élèves. Subséquemment, cet énoncé permet à l'enseignante de rappeler implicitement aux élèves le contrat didactique (Brousseau, 1990) comme si elle leur disait : « Vous n'êtes plus dans l'espace extrascolaire, il s'agit, ici et maintenant, de respecter le contrat didactique qui nous lie et selon lequel, dès que le cours commence, vous devez cesser de parler entre vous et être attentif ».

L'énoncé (min. 5, TDP 3) est donc un acte de langage indirect<sup>4</sup> qui exprime tacitement un appel au calme et à l'attention. Après le rappel du contrat didactique, l'enseignante salue les élèves en langue étrangère : « so! ( : ) \*bonjour les enfants » (min. 5, TDP 9). Le recours à la langue cible vient sceller l'entrée en vigueur effective du contrat et son activation de la part de l'enseignante. Les élèves deviennent plus attentifs, ne parlent plus entre eux et s'adressent tous ensemble à l'enseignante en langue cible : « Bonjour Madame » (min. 5, TDP 12).

## **2.2 Les stratégies verbales, non-verbales, paraverbales et proxémiques**

L'enseignante demande aux élèves de se lever (TDP 13 cf. extrait ci-dessous) et la majorité des élèves semble être prête à commencer le cours. Cependant, pour reprendre les termes de Brenas,

[...] l'obtention du silence ne signifie pas pour autant que chaque élève va pouvoir glisser dans la situation didactique proposée. Des signes ambivalents du

mode de l'installation adopté peuvent perdurer au-delà du lancement du cours » (Brenas, 2009 : 184).

En effet, alors que des élèves sont prêts à commencer le cours, des comportements perturbateurs apparaissent. En témoigne cet extrait :

Tour de parole	Enseignante	Elèves
1 2	(bückt sich um runter gefallenen Gegenstand aufzuheben)[se penche pour ramasser l'objet tombé] non non ce n'est pas NS6	
3	(za Platz S4) äh ( : :) NS4° est malade°	(ES drehen sich zu S1 um) [les élèves se tournent vers S1]
4	<leiser> [doucement] NS4°	ES nein [non] (...)
5	ah° (stützt Arme auf die Hüften)[ pose les mains sur les hanches]	
6	et le (...) (deutet mit Händen G an) [indique le geste avec les mains]	S? <schreit heraus> [crie]ah NS4 (...)
7	et NS14 (...) °	(unruhig, S12 krabbelt unter Tisch) [agité, l'élève 12 marche à quatre pattes sous-la table]
8 9		S1 zu S3? (...) NS11 sein Platz ( : :) oder doch hier°
10 11	so° ( : :) (legt weiteren Gegenstand auf Tisch von S6 auf Nebentisch) [pose d'autres objets sur la table de l'élève 6 à côté de la table voisine]	(S schauen erwartungsvoll) [les élèves attendent dans l'expectative]

Tour de parole	Enseignante	Elèves
12 13 14 15	(LK holt vermutlich Blatt heraus,K0) *(FA) [l'enseignante sort probablement une feuille ] levez-vous° <leise aber auffordernd> [à voie basse et avec exigence] (Geste mit Armen „Aufstehen“, Blatt in der Hand) [gestes à la main de se lever, la feuille à la main]	(erste S beginnen aufzustehen) [les premiers élèves commencent à se lever]
16 17 18	*(FA) [levez]-vous <hoher Tonfall> [haute intonation] (schaut S6 an)[fixe l'élève 6)	(S6 sitzt noch, die meisten anderen S stehen bereits) [l'élève 6 reste assis, la majorité des autres est debout, prête]
19 20 21 22 23 24	(nachdrückliche G „Aufstehen“ mit Blatt, lächelt freundlich) [Geste emphatique „levez-vous“ avec une feuille, sourit amicalement] (hebt etwas vom Boden auf) [ramasse quelque chose par terre]	S? <nachdrücklich> [aufstehen°] [<avec emphase> : levez-vous] (6 Sekunden Unruhe im Klassenzimmer) [6 secondes d'agitation en classe] (S8 lacht laut) [l'élève 8 rit fortement] ES (...) [auf]stehn° [levez-vous] S9 steht auf Stuhl [l'élève 9 est sur la chaise]
25 26	sch( :):t <laut und nachdrücklich>[à haute voix et avec emphase]	K wird lauter [la classe devient bruyante] (S9 winkt S4, der zur Tür hereinkommt) [l'élève 9 fait signe à l'élève 4 qui rejoint la classe]
27 28	(klopft wiederholt mit Zeigefinger auf Armbanduhr, rügend) [frappe à plusieurs reprises avec l'index sur la montre-bracelet tout en blamant]	S4 läuft auf LK zu [l'élève 4 court envers l'enseignante]

Tour de parole	Enseignante	Elèves
29 30	(schiebt Bein von S8, der auf Tisch klettern will, zurück) [pousse en arrière la jambe de l'élève 8 qui veut grimper sur la table] Psch( :)!t!	K unruhig [la classe est agitée] (S4 geht an seinen Platz) [l'élève 4 retourne à sa place]
31 32		S? an S4 NS4 (...) (S1 steht nun auch auf Tisch) [l'élève 1 se met maintenant sur la table]
33 34	(zeigt auf S1 mit verneinender G) [désigne l'élève 1 avec un geste niant] [non] <sup>o</sup> non non non non non! <sup>^</sup>	(S1 grinst und steigt von Tisch herunter) [l'élève 1 ricane et descend de la table]
35	NS4 <sup>o</sup>	S4 geht geräuschvoll an Platz [l'élève 4 rejoint bruyamment sa place]

La classe reste agitée tout le long de cet extrait. L'élève 12 marche à quatre pattes sous-la table (TDP 7). L'élève 8 rit aux-éclats (TDP 21). L'élève 9 monte sur sa chaise (TDP 29) tandis que l'élève 1 ricane et descend de la table, (TDP 33)... Une partie de la classe résiste donc à la tentative de l'enseignante de créer une atmosphère appropriée à l'apprentissage. Pour y remédier, l'enseignante recourt à plusieurs stratégies :

- Sur le plan verbal, elle emploie des énoncés laconiques notamment des phrases négatives : « Non » employé 6 fois en quelques secondes (Tour de 33, 34), des phrases interjectives comme « Pscht » (TDP 30).
- Sur le plan non-verbal, elle met en scène des gestes qui réitèrent les mots, ou les complètent. On trouve des indications telles : « gestes de se lever » (TDP 13), « elle frappe à plusieurs reprises avec l'index sur la montre-bracelet » (TDP 27), « indique l'élève 1 avec un geste niant » (TDP 33). En plus, lorsque tout le monde se lève et un élève reste assis, elle le fixe des yeux pour l'intimer visuellement de se mettre debout (TDP 16).

- Sur le plan paraverbal : l'enseignante module incessamment sa voix pour donner plus d'expressivité aux mots et aux gestes. On relève dans notre transcription des informations telles que : « un ton bas » (TDP 4), « haute intonation » (TDP 16).
- Sur le plan spatial, en plus du contrôle du mouvement des élèves et de leur disposition, l'enseignante se déplace, en se dirigeant vers des élèves perturbateurs « geht zu S12 und S6 » (TDP 7). Elle emploie une stratégie proxémique qui consiste à réduire l'espace qui la sépare de son interlocuteur pour lui exprimer son autorité. C'est en multipliant et en diversifiant ces stratégies verbales, non-verbales, paraverbales et spatiales que l'enseignante arrive à imposer le calme et le début de l'activité du chant.

Le point commun entre ces stratégies est leur focalisation sur le corps et la parole de l'apprenant. L'enseignante impose un mode d'usage du corps et de la parole. La classe est un espace qui diffère de l'espace extrascolaire. Elle est un lieu où le corps et la parole sont observés et orientés. L'observation de ces différents moyens permet de souligner leur laconisme. Ils se distribuent ainsi : Mot > Geste > Regard. On remarque l'ordre décroissant qui va de la parole brève jusqu'à son absence. . On peut également interroger le rapport entre la forme (laconisme) et la fonction. En d'autres termes, pourquoi ces stratégies, qui visent à guider le corps et la parole, se manifestent-elles en des formes sémiotiques brèves (mot, geste, regard) ? C'est parce qu'elles sont surtout un rappel du contrat didactique implicite qu'elles sont condensées. On pourrait dans ce cas parler de ce que nous proposons d'appeler un « effet référent » En termes plus explicites, l'enseignante n'a pas besoin de discourir longuement sur l'obligation de respecter les règles disciplinaires qui régissent la classe. Il suffit de réactualiser le contrat didactique par des injonctions concises et précises ; par des gestes, par des regards... Ces signes sémiotiques fonctionnent comme des référents et renvoient les élèves au contrat didactique implicite de la classe. Un simple regard, par exemple, peut rappeler à un élève indiscipliné qu'il est dans un lieu d'apprentissage possédant ses propres règles de conduite, et par conséquent, exiger de lui silence et retenue.

A partir de la 7<sup>ème</sup> minute, la classe entame un chant collectif qui durera jusqu'à la onzième minute. Le lancement du cours a nécessité donc 7 minutes, un temps important lorsqu'on sait que le cours dure 45 minutes. Quelle est la fonction de ce chant introduit au début du cours ?

### 2.3 Le chant comme rituel d'ouverture du cours

Tour de parole	Enseignante	Élève
1 2	(macht lächelnd zum Aufstehen auffordernde G) [exige gestuellement en souriant aux élèves de se lever]	
3 4	(imitiert S, lehnt sich mit verschränkten Armen auf Tisch + schüttelt Kopf) [imite les élèves, s'appuie sur la table en croisant les bras] non	S konzentriert [les élèves sont concentrés]
5 6	(K0) non° non^	ES fangen leise an zu singen [les élèves commencent à chanter à voix basse] S4 geht vermutlich Jacke aufhängen [l'élève 7 va probablement accrocher sa veste]
7 8 9	<laut> [à haute voix] [REGLE ; une ligne une langue si possible] (stimmt Lied an, macht dirigierende G dazu) elle entonne la chanson et fait des gestes directifs] vent frais vent du matin soulevant le sommet (legt Hand an Ohr) [pose la main sur son oreille]	<verhalten+undeutlich> [comportement peu clair]°K singt mit [la classe chante] vent frais vent du matin soulevant le sommet
10 11 12 13	des grands pins joyeux vent qui passe allons dans le vent frais vent du matin soulevant le sommet des grands pins joyeux vent qui passe	des grands pins joyeux vent qui passe <sehr undeutlich> [très peu clair] allons dans le vent frais vent du matin soulevant le sommet des grands pins joyeux vent qui passe

Tour de parole	Enseignante	Élève
14	<leiser+ undeutlicher werdend> [à voix basse et devenant peu clair] allons dans le grand vent (G « noch nicht zufrieden », freundlich) [geste « pas encore satisfaite », aimablement]	<leiser+ undeutlicher werdend> [à voix basse et devenant peu clair] allons dans le grand vent la la la la la

Le chant mis en scène par l’enseignante s’inscrit dans le cadre d’un rituel d’enseignement. Signalons à ce propos que les élèves sont invités régulièrement à participer aux différents rituels au début des séances (date, salutation, temps, saison...). L’enseignante ne se limite pas à « diriger la partition » (TDP 7) mais participe au chant collectif en exigeant une meilleure performance (TDP 14) ». Les élèves, quant à eux, commencent le chant doucement (TDP 5), mais ils sont concentrés (TDP 3). Quelles sont les fonctions stratégiques de ces activités ? L’une des caractéristiques d’un rituel réside dans sa répétitivité (Accardi, 2009). Le rituel est exercé plusieurs fois dans le temps. Un rituel, en l’occurrence le chant, offre aux élèves l’opportunité d’avoir un contact avec un même fait langagier plusieurs fois. Cet aspect itératif favorise non seulement la mémorisation d’un texte, mais aussi l’intériorisation de structures grammaticales et la sensibilisation aux propriétés prosodiques de la langue cible (Accardi, 2009). Dans notre extrait, la chanson traite du thème de la nature et en développe tout un champ lexical (sommet, vent, pins...). Les mots et les structures se répètent sous forme de refrain, ce qui permet aux apprenants d’assimiler et de consolider leur savoir procédural langagier. La forme impérative, plurielle du refrain « allons dans le vent frais du matin (TDP10 et14) met l’accent sur un geste collectif du départ et s’adapte contextuellement au lancement de l’activité d’apprentissage. Le départ est symboliquement un passage d’une langue-culture à une autre, il est le franchissement de ce que nous proposons d’appeler « un seuil culturel ».

En plus de cette fonction de mise en place d’un savoir procédural, le rituel, pratiqué au début de la séance, occupe une fonction psychologique en ce sens où il permet le passage, en douceur, du seuil épistémique au seuil épistémologique. La dimension stratégique du rituel ne se réduit pas, de ce fait, uniquement au fait de proposer itérativement un même contenu langagier, mais dans le temps même de sa programmation. Nous sommes là devant une idée qui élargit notre hypothèse de départ selon laquelle les stratégies de l’enseignante se reflèteraient sur quatre aspects fondamentaux (verbal, non-verbal, paraverbal, spatial). Il existe

donc des stratégies qui sont implicites et ne se manifesteraient pas à travers les mots, les gestes, la voix ou à travers la gestion de l'espace. C'est le temps (composante invisible) de la programmation du rituel comme activité qui est stratégique et non pas uniquement l'activité elle-même.

### 3. Limites et perspectives

Le début de cours est un moment stratégique spécifique. Il exige d'un enseignant le recours à des stratégies plurielles et polymorphes qui touchent plusieurs aspects. Tous ces procédés, implicites ou explicites, s'actualisent parallèlement dans une sorte de « sémiologie stratégique » visant à faciliter le passage du seuil géographique au seuil épistémologique. Nous avons vu comment, dans le début d'une séance de FLE dans une classe primaire en Allemagne, le mot, le geste, le regard, la voix, l'exploitation de l'espace-classe, le genre de l'activité (le chant) et le temps de sa programmation sont mis en œuvre par une enseignante pour commencer le cours.

Cependant, à l'égard du concept « seuil », nous voudrions exprimer quelques réserves. Puisque le passage d'une étape à une autre s'effectue de façon individuelle et intermittente, il est difficile, excepté le seuil géographique, de parler de seuil au singulier. Les élèves franchiraient des « seuils » épistémiques et épistémologiques non pas exclusivement au début mais tout au long de la séance. Ils oscilleraient pendant tout le cours entre « attention » et « inattention ». Le caractère itératif du concept seuil fait de lui un leitmotiv qui excéderait le début du cours. En d'autres termes, les comportements des élèves, leurs alternances entre les seuils épistémique et épistémologique, aussi bien que les actions de l'enseignant visant à faciliter le franchissement de différents seuils, n'est pas une propriété exclusive du début de la séance. De ce fait, l'appellation « seuil » qui signifierait « début » perd son sens. De surcroît, limiter les phases vécues par l'élève en nombre de trois est un peu réducteur. Les élèves, une fois franchi le seuil géographique, pourraient être dans un état de conscience qui ne relève ni de l'aspect épistémique ni de l'aspect épistémologique. Ils peuvent être, tout simplement, spirituellement ailleurs dans un autre seuil géographique.

### Notes

<sup>1</sup> Néologisme créé par Hall qui signifie « l'étude de la perception et de l'usage de l'espace par l'homme » (cité par Bertocchini / Costanzo, 2008 : 54).

<sup>2</sup> « Un point critique et déterminant pour l'installation et l'engagement dans l'activité que franchit tel sujet d'une situation didactique (professeur ou/et élève a un moment donné ; il signifie un basculement dans un nouveau basculement qui se traduit par un déplacement dans une phase nouvelle ; ce franchissement, qui peut-être provisoire, est lisible à travers

des signes divers –corporels, mais plus particulièrement langagiers-et des gestes relevant de plusieurs catégories » (Brenas, 2004 : p. 179)

<sup>3</sup> Toutes les traductions de l'extrait de la transcription sont les nôtres.

<sup>4</sup> « On parle d'acte de langage indirect (expression elliptique pour acte de langage formulé indirectement) lorsqu'un acte s'exprime sous le couvert d'un autre acte. Par exemple, dans « Tu peux fermer la porte ? » la valeur d'ordre s'exprime par le biais d'un acte apparent de question (valeur « normale » de la structure interrogative) » Kerbrat-Orecchioni, Charaudeau, Maingueneau (2002).

## Bibliographie

Accardi, J. 2009. Incidents répétés et leurs ajustements en cours de langue à l'école primaire (stagiaire PE2). In : *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares.

Asdih, C. Deyrich, M. 2009. Ajustements et artefacts dans le début de cours de langue en maternelle. In : *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares.

Austin, J. L. 1970. *Quand dire c'est faire*, Paris : Seuil

Brenas, Y. 2004. Trois seuils pour une installation épistémologique. *Les cahiers du CERFEE*, Université Paul Valéry : Montpellier

Brenas, Y. 2009. Trois seuils pour une installation épistémologique ... Quel degré d'ajustements réciproques en début de cours de la littérature. In : *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Octares.

Brousseau, G. 1988. Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactiques des mathématiques*. Vol. 9–3. P. 309–336.

Bucheton, D. 2009. Le modèle de l'agir enseignant et ses ajustements. In : *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares.

Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Charaudeau, P. Maingueneau, D. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Meron-Minuth, S. 2009. *Kommunikationsstrategien von Grundschulern im Französischunterricht. Eine Untersuchung zu den ersten vier Lernjahren. Giessener Beiträge zur Fremd sprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr.

Pescheux, M. 2007. *Analyse de pratique enseignante en FLE/S. Memento pour une ergonomie didactique en FLE*. Paris : L'Harmattan.

Postic, M, De Ketele, J 1994. *Observer les situations éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France.

Winkin, Y. 1981. *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.

## **Transkriptionsregeln (Règles de transcription)**

### 1. Kürzel für Personen (sigles pour les personnes):

LK Lehrkraft, (enseignant)

KaF Kamerafrau, (kameraman)

K Klasse, (classe)

SuS Schülerinnen und Schüler, (élèves)

ES einige Schülerinnen und Schüler, (certains élèves)

S? wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler das Wort nimmt und nicht im Bild steht. (Lorsqu'un élève parle et se trouve hors de l'image)

### 2. Kurzformen zur Beschreibung von Interaktionen (formes abrégées pour décrire les interactions)

<...> Beschreibung der Sprechweise : laut, leise, freundlich, ermunternd,

auffordernd, (description de la manière de parler, à haute voix, à voix basse, amical, encourageant, exigeant)

(blabla) Beschreiben der Tätigkeit, (description de l'activité)

(...?) wenn eine Aussage unverständlich ist, zum Teil mit Angabe

wahrgenommener Wortlaute, (lorsqu'une énonciation est incompréhensible et que le contenu est partiellement clair)

° steigende Intonation, (intonation montante)

^ fallende Intonation, (intonation descendante)

\* kennzeichnet einen Verstoß gegen Sprachrichtigkeit (sowohl im

Deutschen als auch im Französischen bzw. deutet auf dialektalen

Einwurf), (indique une violation de la précision linguistique aussi bien en allemand qu'en français et reflète une touche dialectale)

(:) im Wort : wenn ein Vokal bzw. ein Konsonant gedehnt wird, (dans le mot : lorsqu' une voyelle ou une consonne est allongée)

(: :) nach dem Wort : bei einer kurzen oder langen Pausen, (après le mot avec une courte ou une longue pause)

(K0) wenn eine Äußerung bzw. eine Handlung wegen der

Kameraeinstellung („toter Winkel“) nicht zu sehen ist, (lorsqu' une énonciation ou une action ne peut être vue à cause de la position de la caméra [angle mort])

[...] Silben- bzw. Wortbetonung. (Accentuation de syllabes ou de mots)

3. Abkürzungen für häufig vorkommendes non-verbales Verhalten:  
(abréviations pour des conduites non-verbales fréquentes)

zB zeigt ein Bild, (montre une image)

B Bild, (image)

zaB zeigt etwas auf einem Bild, (montre quelque chose sur une image)

za zeigt auf etwas Bestimmtes, (montre quelque chose de spécifique)

zG zeigt Gegenstand, (montre l'objet)

G Gegenstand, (objet)

zaS zeigt auf eine Schülerin bzw. einen Schüler, die/der mit Vornamen

angesprochen wird, (montre un élève désigné par son prénom)

ZF Zeigefinger,(index)

WT Wandtafel,(tableau noir)

BgG Begleitende Geste. (Geste accompagnant)