

ENJEUX DES INTERACTIONS DANS UNE CLASSE BILINGUE MOORE-FRANÇAIS AU BURKINA FASO

Salifou ROUAMBA

Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso
rouamba.cisu2013@gmail.com

Résumé : Les innovations pédagogiques entonnées par les différentes politiques éducatives ont fait des langues nationales un adjuvant du français devant amener l'Homme à l'acquisition du savoir, savoir-être et savoir-faire. Notre étude est principalement orientée sur les activités et les pratiques de classe en lecture avec une accentuation sur les phénomènes langagiers et métacognitifs qui constituent un créneau pour l'apprentissage en classe. Ce choix trouve sa justification dans le fait que l'enseignement/apprentissage de la lecture connaît des difficultés pouvant entraver le cursus scolaire des apprenants. Les études menées dans les classes, à la lumière des interactions menées dans un contrat didactique, ont relevé des insuffisances. Enfin, nos travaux ont permis de savoir que les tâches phonologiques, même si elles font partie des techniques dont use l'enseignant pour amener ses élèves à mieux apprendre la lecture, méritent d'être diversifiées pour atteindre leurs objectifs. La plupart des études attestent que les entraînements de la conscience phonémique ont une importance primordiale dans l'acquisition de la lecture.

Mots clés : interactions, moore-français, enseignement/apprentissage, lecture

ISSUES OF INTERACTIONS IN A MOORE-FRENCH BILINGUAL CLASS IN BURKINA FASO

Abstract : The pedagogical innovations intoned by the various educational policies have made national languages an adjunct to French that should lead Man to the acquisition of knowledge, interpersonal skills and know-how. Our study is mainly oriented on classroom activities and practices in reading with an emphasis on linguistic and metacognitive phenomena which constitute a niche for learning in the classroom. This choice finds its justification in the fact that the teaching/learning of reading experiences difficulties that can hinder the school curriculum of learners. The studies carried out in the classrooms, in the light of the interactions carried out in a didactic contract, revealed shortcomings. Finally, our work has revealed that phonological tasks, even if they are part of the techniques used by teachers to help their students learn to read better, deserve to be diversified to achieve their objectives. Most studies attest that phonemic awareness training is of paramount importance in the acquisition of reading.

Keywords : interactions, moore-french, teaching/learning, reading

Introduction

La lecture est un sujet qui donne lieu à de nombreux débats tant publics qu'institutionnels. En effet, elle constitue l'une des conditions indispensables à la réussite scolaire et, au-delà, à l'intégration et à la réussite sociale. Son apprentissage et sa maîtrise sont des enjeux majeurs dans le cursus scolaire et constituent des objectifs prioritaires de l'école primaire. C'est dans ce contexte général que nous avons réalisé une étude principalement orientée sur les activités et les pratiques de classe en lecture avec une accentuation sur les phénomènes langagiers et métacognitifs qui constituent un créneau pour l'apprentissage en classe.

Une polémique ambiante, portant sur les méthodes, a toujours existé sur l'apprentissage de la lecture. Cette situation perdurera tant que des questions comme celles qui suivent ne seront pas résolues : l'enfant éprouve-t-il des difficultés en lecture malgré l'apport de la L1 ? L'enseignant use-t-il de stratégies (échanges, alternance des tours de parole, actes de sollicitations, étayages, dimension métalinguistique, etc.) idoines censées amener les élèves à apprendre ? Le développement de la conscience phonologique fait-il partie des stratégies utilisées par les enseignants ?

Notre thème se justifie par les difficultés que rencontrent les élèves, particulièrement ceux des écoles bilingues *moore/français* en lecture. Vu que la lecture est la base de la réussite scolaire et même de la vie, il est tout aussi nécessaire de s'interroger sur les manifestations de ces difficultés, les causes, pour finalement proposer des solutions. L'hypothèse principale défendue dans ce travail est que l'enfant éprouve des difficultés en lecture malgré l'apport de la L1. Comme hypothèses spécifiques, nous pensons que la lecture, activité communicative, nécessite la mise en place de schémas interactionnels adéquats qui se justifient par la relation maître-élève, élève-maître, élève-élève et que le développement de la conscience phonologique ne fait pas partie des stratégies utilisées par les enseignants.

Pour dérouler notre réflexion qui s'inscrit dans la perspective des sciences du langage, nous clarifierons les cadre théorique et conceptuel suivis de la méthodologie de recherche. Ensuite, nous procéderons à l'analyse et à la discussion des résultats. Enfin, des suggestions de solutions pour un meilleur enseignement-apprentissage de la lecture sanctionneront l'étude.

1. Cadre théorique

Les difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent être appréhendées dans l'interaction entre les savoirs, l'élève et l'enseignant. L'enseignant, lui, s'assure le rôle de premier plan dans toute démarche d'enseignement et d'apprentissage de la lecture dont le but est la réussite des élèves. Dans le contexte bilingue, selon Cummins (2014, p. 56),

l'importance de développer des stratégies d'apprentissage permettent aux élèves « d'utiliser leur L1 pour clarifier le contenu, [...] » d'une part, d'autre part d'activer les « connaissances préalables des élèves » en L1, L2 ou les deux. Cette prise en compte des savoirs acquis hors de l'école en L1 a pour effet de valoriser ces stratégies et ainsi de renforcer l'identité culturelle des apprenants. Le processus sert de base à leur engagement en L2 et à développer leurs capacités d'action, c'est-à-dire leur participation active dans les activités scolaires.

Pour conduire à bien sa tâche, l'enseignant met en place des stratégies basées sur les interactions censées être le canal par lequel les enfants apprendront facilement. A l'instar des autres notions, il n'est pas aisé de définir l'interaction. Aussi retiendrons-nous celle de Goffman (1974, p.23) pour lequel l'interaction est «l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives», mais sa réussite nécessite que «tout au long du déroulement de l'échange, les différents partenaires en présence exercent les uns sur les autres des influences, ils doivent en permanence ajuster leurs comportements respectifs grâce à des mécanismes de régulation et de synchronisation interactionnelle» (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p.17).

En rapport à son importance dans le contexte scolaire, Vasseur (1993) dira que l'apprenant doit à la fois interagir pour apprendre et apprendre pour pouvoir interagir. Notre étude repose sur des fondements socioconstructivistes, un courant théorique généré par les travaux de Vygotski, dont le modèle socioconstructiviste de l'apprentissage « est un paradigme selon lequel les humains construisent leurs connaissances et leurs compétences dans l'interaction avec les autres » (Turcotte et al., 2007, p. 24). Piste privilégiée pour l'intervention pédagogique auprès des élèves en difficulté de lecture, le socioconstructivisme permet de valoriser dans l'intervention l'importance du dialogue, de la collaboration adulte-enfant et de la participation active de l'enfant dans la construction de ses connaissances et le développement de ses compétences.

Dans la configuration de cette perspective théorique, les interactions mettant en scène un expert (l'enseignant) et un novice (l'élève), « pour que chaque élève puisse façonner et exprimer sa vision du monde, le développement de ses compétences doit s'inscrire dans un contexte social où l'accent est mis sur le contact avec l'enseignant et avec les pairs. Invité à lire à partir des supports culturels variés (livres, affiches...), l'élève construit activement ses connaissances et développe ses compétences avec l'aide de l'enseignant à travers des interactions sociales suscitant des conflits cognitifs » (Tshamala, 2012, p.35).

Malgré les dispositions institutionnelles, Schlemminger & Springer (2006, p.26) citant (Dalgalian, 1984) constatent que « le taux d'initiative de l'enseignant est de 75% » et que 95% des énoncés émanant des élèves sont incités par un questionnement du professeur », ce qui consacre la relation asymétrique entre les participants (maître-élève).

La spécificité de l'enseignement bilingue requiert de la part de l'enseignant la mise en place de stratégies didactiques adéquates basées sur un travail langagier dont la finalité est de favoriser l'activité des élèves. C'est ainsi que l'accent sera mis sur l'étude des interactions didactiques qui se veut une « combinaison d'actions réciproquement orientées entre l'enseignant et l'élève, motivées par le projet de transformer le flux d'expérience de l'élève en réponse à une modification du flux d'expérience de l'enseignant, ceci en référence à des contenus d'enseignement » (Lémonie & al., 2007, p.89). Un accent sera mis sur l'aspect linguistique des interactions verbales, car rappelons-le une fois de plus, notre étude se mène dans un milieu où la langue L1 joue un rôle dans l'acquisition des connaissances dans la classe.

2. Cadre conceptuel

Sur le plan conceptuel, cette étude s'inspire de l'approche par tâches. Se référant aux instructions officielles, au Burkina Faso, il est recommandé aux enseignants d'élaborer leurs stratégies d'enseignement en s'appuyant sur l'approche pédagogique intégratrice (API). Ainsi, l'enseignement-apprentissage de la lecture devrait s'inscrire dans le contexte de l'approche pédagogique intégratrice (API). En appliquant les principes que la théorie socioconstructivisme et l'API, ont en commun, l'enseignant fera un grand pas vers l'atteinte de ses objectifs pédagogiques.

La Pédagogie par Objectifs (PPO), en usage dans les classes de l'enseignement primaire depuis les années 1980, a été dans le cadre de la réforme curriculaire de l'éducation de base enclenchée en 2013, remplacée par L'Approche Pédagogique Intégratrice (API).

Cette approche qui se veut endogène, selon Mena-Unesco/Bie (2015), est en rupture avec le béhaviorisme. Sa base épistémologique repose sur le socioconstructivisme et s'inscrit ainsi dans le paradigme de l'apprentissage qui s'appuie sur les capacités des élèves, sur le repérage de leurs erreurs pour ajuster l'enseignement et améliorer leurs possibilités d'appropriation. Au plan didactique, les principes de l'Approche Pédagogique Intégratrice (API) sont : le principe de l'éclectisme didactique qui consiste en une ouverture à toutes les approches pédagogiques utiles à l'efficacité de l'enseignement/apprentissage ; le principe de la centration sur l'apprenant(e) qui le responsabilise et le place au cœur du processus d'enseignement-apprentissage, etc.

3. Méthodologie de recherche

Au niveau méthodologique, nous découvrirons le milieu et la population de l'étude et les instruments de collectes.

3.1. Description du milieu et de la population

La commune rurale de Loumbila, épicerie de nos recherches, est située à une vingtaine de kilomètres, au nord-est de la ville de Ouagadougou. La commune abrite neuf écoles bilingues *moore-français* dans lesquelles la langue la plus parlée qui est le *moore* est associée au français dans l'enseignement-apprentissage.

Parmi ces neuf écoles, figure celle de Nomgana « B » dans laquelle nous avons mené nos recherches. Les classes de 3^e et 5^e années, nous ont servi de cadre de recherche.

3.2. Techniques et instruments d'assemblage des observables

Le choix des techniques et des instruments de collectes permet d'obtenir des informations, de les traiter et les interpréter en vue d'établir un projet. Pour ce faire, nous userons de guides d'entretien et d'observation, des fiches de préparation, de films.

3.2.1. L'entretien et l'observation

Nous avons élaboré un guide d'entretien pour échanger avec les enseignants, après chaque séquence filmée. À travers cet entretien semi-directif, il s'agira

d'interviewer l'enseignant sur des aspects de sa prestation, et aussi sur d'autres questions.

Nous nous sommes mis dans une position d'observateur non participant en nous contentant de filmer les activités de classe. Nous avons, aussi, pu filmer trois séquences de lecture dans les classes de 3^e et 5^e années.

3.2.2. Plan de traitement et d'analyse des observables

Pour traiter les films transcrits selon les principes de codification, les logiciels CLAN (Computerized Language Analysis) et CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) utilisés ont permis d'aligner le texte sur le son ou la vidéo. L'outil de transcription CLAN présente l'avantage de permettre une utilisation scientifique directe des transcriptions et exige de respecter les conventions de transcription correspondant au format CHAT (C. Parisse, 2014). Pour une meilleure compréhension de nos codes de transcriptions, il a été fait usage de codes spécifiques au logiciel CHAT. Sans être exhaustive, nous allons énumérer et expliquer le rôle de ceux qui ont été couramment utilisés :

*MTR = maître	[/] pour une répétition et reprise d'un ou plusieurs mot(s)
*ELV = un élève	[///] pour une reprise avec reformulation
*ELVS = plusieurs élèves	-+ remplace le tiret dans le mot composé
- (.), (..), (...) pour marquer les pauses	

4. Analyse et discussion des résultats

Dans cette partie, il sera fait une analyse des résultats qui seront par la suite discutés.

4.1. Analyse des résultats

Nous avons entamé l'assemblage des données audio-visuelles par la classe de 3^e année. Nos films ont permis de retracer de bout en bout toute la séquence. Ce film a été traité et transcrit selon les logiciels CLAN et CHAT. Avant tout développement, nous présentons quelques points de la séquence vus sur le cahier de préparation de l'enseignante :

Séquence lecture 1 : classe de 3^e année

Durée : 30 mn

Titre : l'arc-en-ciel

Objectifs : à l'issue de la séquence, l'élève doit capable de :

- lire couramment le texte du jour
- lire et former des mots contenant les sons étudiés

Matériel : le tableau, les livres ELAN, la craie, le texte au tableau et les cahiers d'exercices

Document : livre de lecture

Dans la classe de 3^e année, l'enseignante a dispensé la séquence suivant la méthode ELAN. Notre analyse portera, principalement, sur les interactions, les alternances codiques, les actes de sollicitations, les étayages, la dimension métalinguistique des paroles des élèves, etc. La séquence commença par une lecture d'un texte. Au fur et à mesure que les deux élèves lisaient, la maîtresse répertoriait les mots sur lesquels les meilleurs lecteurs butaient au tableau. C'est ainsi que la maîtresse

écrit trois mots, à savoir : spectacle, soleil, violet. Par rapport au décodage du premier mot, elle a échangé avec les élèves :

Exemple n°1 :

*MTR : bien (.) pendant que les deux lisaient (.) il y a quelques mots qu' ils n' ont pas pu bien lire .

*MTR : et je les ai notés au ta (.) bleau .

*MTR : nous allons les décomposer ensemble pour pouvoir bien les lire .

*MTR : c' est compris ?

*ELVS : oui .

*MTR : spectacle (.) spectacle (.) vous entendez combien de fois ?

En effet, les deux lecteurs ont tous prononcé /*espektakl*/ au lieu de /*spektakl*/. A l'évidence, nous assistons, sur le plan phonologique à un cas de prosthèse, qui se manifeste par l'addition d'une voyelle non étymologique à l'initiale d'un mot. Ce phénomène est très courant en *moore*. En réponse à la question de la maîtresse, un élève répondit : « quatre fois ». N'ayant plus constaté une autre réponse, la maîtresse décomposa elle-même le mot en quatre « syllabes » : *s/pec/ta/cle*. Pourquoi n'avoir pas choisi un élève pour la décomposition ? En plaçant l'enfant en situation d'apprendre à réfléchir, à structurer leurs connaissances, dans une langue qui est encore à apprendre, l'assure leur développement cognitif. En réponse, la maîtresse, lors de l'entretien post séquence, dira « je voulais juste que l'on gagne du temps ». Nous sommes aussi dubitatif quant à la véracité de la décomposition faite par la maîtresse, surtout que nous pensons que le mot contient deux syllabes : *spek -takl*. /*sp*/ pouvant être assimilé à l'attaque, /*kl*/, à la coda. Le français, contrairement à l'anglais, admet certaines combinaisons de consonnes du type /*sp*/ et /*kl*/ en position d'attaque ou de coda. Dans le cadre du contrat didactique, l'enseignante aurait pu et dû faire confiance aux élèves pour la décomposition du mot.

Les interactions développées avec les élèves pour la décomposition des mots ont donné l'occasion de réviser certains enseignements à travers des stratégies basées sur la reformulation et d'alternance codique :

Exemple n°2 :

146 *MTR : la première lettre (.) c' est quoi ?

147 *MTR : on a vu les lettres (.) la première lettre de ce mot+là ?

148 *MTR : [-mor] pipi pus-bila yaa boe□n ?

149 %fra : La première lettre, c'est quoi ?

L'exemple n°2 laisse percevoir plusieurs stratégies d'enseignements initiées par l'enseignante : d'abord, la révision, puis la reformulation. En reformulant (lignes n°146, 147, 148), l'enseignante clarifie mieux ses phrases pour susciter la compréhension des élèves. Enfin, l'alternance codique (*code switching*, en anglais) (ligne 148) qui « se produit quand un locuteur bilingue change de langue au sein d'une seule et même conversation » implique, pour l'enseignant de juxtaposer des phrases ou des parties de phrases, et chaque phrase ou partie est cohérente avec les règles morphologiques et syntaxiques (et optionnellement, phonologiques) de la langue source (Walker, 2005a, p.200).

L'exemple n°3 illustre allègrement le recours à la L1 par l'enseignante :

Exemple n°3 :

153 *MTR : une syllabe se compose de quoi ?

154 *MTR : [-mor] syllabe yaa boën ni boën ?

155 %fra : Une syllabe, c'est quoi et quoi ?

156 *MTR : [-mor] *yaa boën ni boën sën naag taab la b boond n ti syllabe ?*
157 %fra : *Une syllabe est composée de quoi et quoi ?*

Après avoir tenté vainement de faire réagir les enfants en les sollicitant en L2, l'enseignante a recouru à la L1 (ligne n°156). Malgré, cela les enfants n'ont pas pu répondre, jusqu'à ce que la maîtresse utilise l'équivalent du terme syllabe en *moore*. Nous nous sommes demandé pourquoi l'enseignante a usé du mélange linguistique pour demander aux élèves de définir la syllabe ? La réaction immédiate des élèves quand la maîtresse a reformulé toute la phrase en L1 atteste une fois de plus du rôle facilitateur de la L1. Ce qui conforte l'affirmation de Noyau (2010, p.556) pour laquelle, la reformulation fonctionne comme un puissant outil pédagogique : dans les échanges entre maître et élèves, le maître peut recourir à une nouvelle formulation pour faire passer des contenus, en les rendant plus accessibles, plus concrets, plus proches de connaissances possibles.

Nous avons remarqué les efforts fournis par l'enseignante pour amener ses élèves à décomposer les mots, à constituer les syllabes, toutes choses importantes pour l'acquisition de la lecture. Ces activités contribuent à la construction de la conscience phonologique des élèves. Le fait de savoir que le mot du langage est fait d'unités comme les syllabes et les phonèmes est la conscience phonologique. Ce concept que l'on impute à Liberman & Shankweiler (1989) a particulièrement connu son essor depuis les années 1990. Plusieurs auteurs se sont intéressés à la conscience phonologique qui connaît diverses définitions opérationnelles en fonction du type d'unités phonologiques étudiées (phonème, syllabes, etc.) et du type de traitement phonologique effectué. De façon pratique, les élèves ont manifesté des difficultés dans la lecture des mots et pseudo-mots. Au niveau des pseudo-mots formés sur la base des sons « pl, bl » auxquels l'on a ajouté respectivement les phonèmes « u, e », des enfants ont lu « plou, blé ». Ce qui laisse comprendre qu'ils ont transposé les prononciations en L1 dans la L2.

La lecture à haute voix qui a fait place au décodage a permis à une première élève de lire le texte. Durant cette lecture, que nous pouvons qualifier de saccadée, la maîtresse est intervenue à plusieurs reprises pour recadrer l'élève :

Exemple n°4 :

230 *ELV : *et le soleil +/.*

231 *MTR : *il faut la +...*

232 *ELV : *...+ il faut la pluie et le soleil .*

Les interactions enseignante-élèves assument plusieurs fonctions. En se référant à la ligne n°230, l'enfant a omis des termes en lisant, elle a été interrompue par l'enseignante (ligne n°231), ce qui lui a permis de se corriger et de reprendre (ligne n°232) le fil de la lecture. Sur le plan cognitif, la lecture à haute voix tire son importance du fait qu'elle invite les autres élèves à accorder de l'attention à la lecture des plus compétents, à se familiariser avec les mots les plus difficiles, autrement dit, à se les approprier. Durant cette phase, la lecture par des élèves censés être compétents n'est pas aisée, ce qui atteste de la difficulté que vit cette classe en lecture.

Nous avons remarqué que le déficit de lecture se manifeste quand les élèves doivent lire des mots nouveaux, c'est-à-dire quand ils ne peuvent s'appuyer que sur les relations graphème-phonème pour lire. Ce déficit s'expliquerait par la faiblesse de

leurs capacités de segmentation phonémique. Toutefois, pour mettre en relation les graphèmes avec les phonèmes correspondants, il faut non seulement pouvoir isoler les phonèmes, mais également correctement les discriminer, ce que les élèves ont de la peine à faire (Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2008).

La fin de la séquence a été mise à profit pour un entretien avec l'enseignante. Il ressort de cet entretien que l'enseignante n'est pas totalement satisfaite de sa prestation car la séquence est allée au-delà du temps institutionnel. En plus, elle pense que la participation des élèves n'est pas satisfaisante. Elle promet d'ailleurs de reprendre la séquence car si les élèves ont des difficultés à former des syllabes, il leur sera impossible de bien lire. La question de la conscience phonologique persiste dans la classe trois mois après notre première visite.

La visite dans la classe de 5^e année s'est déroulée concomitamment avec la deuxième en 3^e année. Cette classe a la particularité d'être tenue par le directeur de l'école. Rappelons aussi que cette classe a retenu la lecture comme discipline à améliorer, le taux de réussite des élèves lors de la première année ayant été de 20%. De la fiche de préparation que nous avons observée, il ressort quelques informations :

Séquence lecture 3 : classe de 5^e année

Thème : les métiers, les arts

Titre : l'apprenti menuisier

Objectifs : À la fin de la séance, les élèves doivent être capables de :

- expliquer, le sens général du texte ;
- expliquer les mots difficiles du texte ;
- lire couramment le texte

Matériel collectif : tableau, craie, éponge

Document : livre de lecture 5^e année, p. 98-99

Cette séance n'a pas été entamée par une motivation et/ou révision. Les enfants ont été directement invités à lire silencieusement le texte du jour. Nous avons pensé que l'enseignant donnerait des orientations aux élèves car lors des interactions didactiques, les enseignants peuvent fournir également de l'aide aux élèves pour la réalisation des tâches qui leur est assignée. Au nombre de ces appuis, on trouve l'évocation de la tâche à résoudre, l'orientation de l'attention, les procédures. Ces aides, que Santolini, Danis & Tijus (1996, p.339) appellent « richesse des aides cognitives dans l'interaction » sont l'aide cognitive censée profiter aux élèves. « L'aide cognitive est une aide dont la visée (explicite ou implicite) est de faire mieux penser, réfléchir, raisonner sur, concevoir, par l'enfant ce qu'il est en train de faire, mais pas toujours directement pour la réussite immédiate ». Que ce soit pendant la lecture exploratoire et la lecture finale, dans cette classe de cinquième année, se pose aussi les difficultés en rapport à la conscience phonologique.

En résumé, dans la classe de 5^e, les interactions étaient unidirectionnelles : *maître* → *élèves*. À aucun moment, il n'a été fait usage de la L1. À cette question, l'enseignant répondra que les 10% du volume horaire imparti en 5^e années pour la L1 servent à enseigner l'expression écrite.

Finalement, les résultats issus de l'analyse des séquences de lecture font ressortir quelques constats communs. Nous avons remarqué des enseignants soucieux de relever le défi de la lecture, avec des fortunes diverses. Ces séquences mettent à nu l'importance des interactions dans l'enseignement/apprentissage des disciplines. En effet, Piaget (1969) qui affirmait que l'environnement social n'est pas constitutif de

l'activité mentale et que le rôle du langage est secondaire dans le développement de la connaissance, Vygotsky (1997) considère au contraire que l'enfant grandit en interaction étroite avec deux aspects de la culture : les outils qu'elle produit (langage écrit et oral) et les interactions sociales (entre adultes et enfants et entre enfants). Les enseignants sont les seuls initiateurs des interactions, à aucun moment nous n'avons assisté à des interactions élèves-maître, encore moins élèves-élèves. L'enseignant de la cinquième année retiendra que *« je ne fais pas recours aux interactions élèves-élèves car pour moi ce qui est important est que l'enfant sache lire. J'ai foi que la pente sera redressée car j'incite les enfants à lire à la maison »*. Par contre, l'importance de la L1 est attestée et compte tenu des difficultés constatées en cinquième année, il est dommage que l'enseignant n'y fasse pas recours.

4.2. Discussion des résultats

L'étude s'appuie sur des hypothèses que l'analyse des résultats devra confirmer, infirmer, voire nuancer.

La première hypothèse stipule que la lecture, comme toute activité communicative, nécessite la mise en place de schémas interactionnels adéquats qui se justifient par la relation maître-élève, élève-maître, élève-élève.

Les interactions sont la charpente sur laquelle doit s'adosser tout enseignement/apprentissage. Il y a interaction quand le stimulus émanant d'un locuteur est suivi d'une réaction de l'interlocuteur. Tout au long de la séquence, des opportunités pour favoriser ou mettre en œuvre cette stratégie se sont présentées aux enseignants, mais ils ne les ont pas exploitées. L'ensemble des séquences ont conforté les enseignants dans leur position d'expert, qui explique, qui distribue les tours de parole. Quid de questions émanant des élèves ou d'interactions entre élèves. D'ailleurs de l'entretien avec les enseignants, ceux-ci ont reconnu que les objectifs des séquences n'étaient pas atteints. Néanmoins tout en reconnaissant l'effort fourni, l'ensemble de nos analyses concourent à confirmer notre première hypothèse secondaire.

Pour la deuxième hypothèse, le développement de la conscience phonologique ne fait pas partie des stratégies utilisées par les enseignants. Toutes les séquences analysées ont permis de constater que les élèves ont des soucis énormes avec les syllabes, les sons et les mots ; d'où la question de la conscience phonologique.

La conscience phonologique n'est pas une méthode de lecture, même s'il existe une relation entre elle et la lecture dont elle soutient l'apprentissage. Pour des élèves de 3e année, nous nous attendions à constater des interférences phonétiques entre la L1 et L2, ce qui s'est avéré. En cinquième année, bien que les objectifs soient principalement orientés vers la lecture courante et la compréhension des textes, l'enseignant faisait appel à la conscience phonologique.

Les enseignants ont conscience de cette difficulté, raison pour laquelle, ils consacrent une bonne partie du temps institutionnel à des exercices comme le décodage, la fusion de sons, la lecture de pseudo-mots, etc. Malgré toutes ces activités, il est à se poser la question de savoir pourquoi, les élèves éprouvent-ils toujours de grandes difficultés en lecture ? Au-delà de l'argumentaire ci-dessus, nous infirmons cette deuxième hypothèse.

Enfin, vu que la première hypothèse est confirmée et la deuxième est infirmée, nous pouvons conclure que notre hypothèse principale est nuancée.

5. Suggestions de solutions

En plus des interactions, nous formulerons des propositions pour le compte du volet conscience phonologique.

5.1. *Le rôle des interactions*

Les interactions font partie des apprentissages des élèves. Comment les favoriser ? Quelle place pour l'enseignant et pour l'élève ? Apprendre et enseigner met en jeu plusieurs formes d'interactions entre les différents acteurs ou agents impliqués. Une interaction se définit comme une action réciproque de deux choses, de deux personnes. Selon la théorie socioconstructiviste, la tâche met en contact l'enseignant, l'apprenant et le savoir.

➤ Enseignant-Apprenant

C'est le type d'interaction qui est en vigueur dans les classes. Elle permet à l'enseignant d'apporter son soutien à l'élève pour qu'il : comprenne, identifie ses difficultés, stimule sa réflexion critique, réponde aux sollicitations, etc.

➤ Apprenant-Apprenant

L'interaction apprenant-apprenant est prônée par les instructions officielles dans le cadre de la pédagogie active. Il a d'ailleurs été démontré que ce type d'interaction favorise l'apprentissage et a un impact positif sur la motivation, le sentiment de connexion avec les pairs, la performance dans les travaux et la satisfaction des apprenants.

Au-delà des énumérations ci-dessus, nous pouvons proposer d'autres types d'interactions utiles :

➤ Enseignant-Enseignant

L'école constitue une communauté partageant les mêmes objectifs. Et en tant que telle, ses membres se doivent une assistance mutuelle. Donc l'interaction enseignant-enseignant est indispensable au développement de la profession et au perfectionnement. Dans ce contexte de révolution numérique où l'éducation et le rôle de l'enseignant sont appelés à se transformer en profondeur, le dialogue entre les acteurs du milieu est plus que nécessaire que jamais. Des cadres de promotions des interactions enseignant-enseignant sont institutionnellement prévus, encore faut-il qu'ils fonctionnent.

5.2. *La construction de la conscience phonologique*

Nos travaux ont permis de savoir que les tâches phonologiques, même si elles font partie des techniques dont use l'enseignant pour amener ses élèves à mieux apprendre la lecture, méritent d'être diversifiées pour atteindre leurs objectifs. La plupart des études attestent que les entraînements à l'acquisition de la conscience phonémique ont une importance primordiale dans l'acquisition de la lecture.

L'on peut toujours se questionner pourquoi les élèves n'arrivent pas à lire ? Stercq (2006) pense que la question de l'apprentissage de la lecture n'est pas d'abord une question de méthodes. La question centrale n'est pas de trouver la méthode, mais de se poser la question des savoirs et de leur transmission, la question de la pratique de l'enseignant et des apprenants.

En exposant l'enfant à un enseignement direct et explicite, il apprend nettement mieux à lire. Ainsi l'entraînement fréquent à la conscience phonologique aura pour avantage de réduire les difficultés que rencontreraient les enfants au cours de l'apprentissage de l'écrit. Pour accompagner les enseignants, nous proposons quelques solutions qui se veulent être notre contribution. Ainsi, Castles & Colheart (2004) proposent cinq critères spécifiques permettant d'établir une relation causale entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture, en prenant le soin de reconnaître la difficulté de la réalisation de cette démonstration :

- a) que l'intervention à laquelle les enfants sont soumis ne porte que sur la sensibilité phonologique ;
- b) que cette intervention conduise effectivement à des progrès significatifs en lecture ;
- c) que cette intervention soit spécifique à la lecture ;
- d) que l'effet de cette intervention soit spécifiquement d'améliorer l'apprentissage des correspondances graphophonémiques ;
- e) que l'effet de cette intervention soit démontré chez des enfants qui n'ont, au moment où la conscience phonologique est mesurée, aucune connaissance des lettres de l'alphabet ou de l'orthographe.

Conclusion

Sur la base de séquences de classes filmées et transcrites, nous avons procédé à une analyse des résultats suivie de l'étude des hypothèses qui ont été confirmés. En effet, par le canal de l'analyse des résultats, notre étude des interactions en L1 prouve leur justification en ce qu'elles permettent de modéliser qualitativement les connaissances à travers l'utilisation des formulations. De ce fait, la L1 pourrait être un outil de construction de connaissances dans les interactions de classe et par conséquent servir à interagir.

Le volet didactique occupe une place cardinale dans notre réflexion car enseigner consiste à organiser les tâches d'apprentissage de façon à les rendre plus accessibles et plus assimilables par les élèves. Mais ce volet, dans toutes les classes, a révélé des insuffisances qui empêchent l'atteinte des résultats escomptés.

En rappelant que l'objectif général de la présente étude est de connaître les stratégies dans l'enseignement/apprentissage de la lecture d'un texte en L2 dans une classe bilingue, nous avons proposé des solutions pour une meilleure prise en compte des interactions, tout en n'occultant pas la question de la conscience phonologique.

Références bibliographiques

- CASTLES, A & COLTHEART, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91 (1), pp.77-111
- CUMMINS, J. J. (2014). L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de 50 ans de recherche ? In I. Nocus, J. Renaudons, M. Paia (Ed.), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* Rennes : PUR. pp. 41-63

- GOFFMAN, E. (1974). Rites d'interaction. *Paris : Minuit.*
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan. *Langue française*, 117, pp.51-67.
- LEMONIE, Y & al. (2007). L'interaction didactique comme construction d'un espace partagé : le cas de l'enseignement de la natation sportive en EPS. *EJRIEPS*, 11, pp.89-105.
- LIBERMAN, Y. I. & SHANKWEILER, D. (1989). Phonologie et apprentissage de la lecture : une introduction. Delachaux et Niestlé, Lausanne, En ligne <http://ecolerereferences.blogspot.com/2012/01/phonologie-et-apprentissage-de-la.html>, consulté de 3 juin 2022
- PIAGET, J. (1969). Psychologie et pédagogie. La réponse du grand psychologue aux problèmes de l'enseignement. *Paris, Denoël.*
- SANTOLINI, A. DANIS, A. & TIJUS, C-A. (1996). Une méthode d'analyse des interactions cognitives dans l'environnement proximal du jeune enfant. *Enfance*, n°3 (49), pp.331-360.
- SCHLEMMINGER, G. & SPRINGER, C. (2006). Du <kva> au <kwa> : comment interagir dans environnement bilingue ? Modèles d'interaction pour l'enseignement bilingue d'une discipline non linguistique. In Faraco M. *Aix-en-Provence : PUP* pp. 23-39.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. & SERNICLAES, W. (2008). Une nouvelle explication phonologique de la dyslexie : données comportementales et de neuroimagerie, in, *La cognition réparée ? Perturbations et récupérations des fonctions cognitives.* Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme. pp. 43-69.
- STERCQ, C. (2006). Le point sur les méthodes de lecture : Analyse - Pratiques d'alphabétisation, Pratiques et pédagogies émancipatrices, Bruxelles, Lire et écrire communauté. En ligne http://communauté-française.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/analyses2006/modes_lecture.pdf, consulté de 6 mai 2022
- TSHAMALA, J. N. (2012). Impact du savoir d'expérience de l'enseignant sur l'enseignement de la compréhension en lecture au deuxième cycle du primaire. Le cas des inférences. *Université du Québec, Mémoire de maîtrise.*
- TURCOTTE, C. et al. (2007). Engager l'élève du primaire en lecture. *Montréal : Chenelière Éducation*
- VASSEUR, M-T. (1993). Gestion de l'interaction, activités méta langagières et apprentissage en langue étrangère, acquisition et interaction en langue étrangère. En ligne : <http://aile.revues.org/4855>, consulté le 2 juillet 2020.
- VIGOTSKY, L. S. (1997). Pensée et langage. trad. Françoise Sève, 3ème éd., *Paris : La Dispute.*
- WALKER, D. (2005 a). Le français dans l'Ouest canadien. Dans Albert Valdman, Julie Auger et Deborah Piston-Hatlen (dir.). *Québec : Les Presses de l'Université Laval* *Le français en Amérique du Nord. État présent* pp. 187-205