



Les situations d'énonciation en cours d'initiation et en cours préparatoire. Une analyse réflexive des facteurs bloquants en activité de langage

Oumar DIA, Chercheur au CLAD/UCAD
Inspecteur de l'Éducation au Sénégal

Centre de Linguistique Appliquée de Dakar/Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal

Résumé: A l'école élémentaire, l'enseignement de la langue française par le biais de l'expression orale a toujours suscité des questionnements récurrents dans le cycle primaire. A la première étape, l'expression orale est enseignée sous le vocable d'activité langagière qui concourt à faire acquérir aux élèves les notions fondamentales pour le maniement correct de la langue. Cependant, l'élève ne dispose pas toujours de toutes les ressources lui permettant de bien s'exprimer à l'oral afin de participer aux échanges en classe et améliorer son degré d'expressivité. De son côté, le maître ne mobilise pas toutes les compétences requises pour définir avec précision les situations de communication qu'il proposera aux élèves lors des séances de langage. Dès lors, nous pouvons nous demander quels peuvent être les facteurs bloquants en activité de langage ? Les résultats obtenus ont révélé de réelles insuffisances liées à la démarche, aux postures de l'enseignant, aux situations d'énonciation, au contexte et à la construction d'énoncés.

Mots clés : énoncé, énonciation, langage, communication, expression orale

Abstract: In elementary school, teaching the French language through oral expression has always raised recurring questions in the primary cycle. In the first stage, oral expression is taught under the term of language activity, which aims to help students acquire the fundamental concepts for the correct use of the language. However, the student does not always have all the resources needed to express themselves well orally in order to participate in classroom discussions and improve their level of expressiveness. On his part, the teacher does not mobilize all the necessary skills to precisely define the communication situations he will propose to the students during the language sessions. Therefore, we may wonder what the blocking factors in language activity could be. The results obtained revealed real deficiencies related to the approach, the teacher's posture, the speech situations, the context, and the construction of statements.

Keywords: statement, enunciation, language, communication, oral expression

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.19910646>

1 Introduction

L'expression orale permet d'enrichir et d'utiliser le vocabulaire actif de l'enfant, facilitant ainsi le cheminement vers l'expression écrite. Elle permet le développement de la mémoire et de l'imagination de l'élève. Elle lui apprend à échanger avec les autres à travers la discussion, le débat, le compte-rendu et l'interview. En général, l'expression orale est l'extériorisation, la manifestation de la pensée, des sentiments par la parole, la physionomie, le geste ou la graphie. Elle est une discipline enseignée à l'école. Selon les étapes, on parle de langage au CI/CP¹ et d'expression orale au Cours Élémentaire (CE) et au Cours Moyen (CM).

La leçon de langage est une activité primordiale qui prépare l'élève à bien s'exprimer à l'oral. Mais qu'est-ce que l'oral ? Sa définition ne cesse d'évoluer, notamment depuis l'influence de la linguistique saussurienne. En effet, Ferdinand de Saussure dans son ouvrage Cours de linguistique générale, publié à titre posthume en 1916, distingue le langage, la langue et la parole. Cette différenciation sera le point de départ de nombreuses recherches pédagogiques. Le langage est alors défini comme une fonction, une faculté que tout être humain possède et qui lui sert à communiquer. Cela permet à l'homme de construire des codes pour communiquer, et c'est ce que Ferdinand de Saussure appellera « Langue ». La langue est donc un système propre à une communauté donnée, un fait social, puisqu'elle est construite suivant un certain nombre de règles communes à l'environnement et la culture partagée. Ainsi, elle s'ancre dans un espace culturel, ce qui permet de dire que l'école possède sa propre langue, qui doit être apprise, puisque la langue s'apprend et n'est pas innée comme le langage. C'est pourquoi on dit de la langue qu'elle s'acquiert. L'influence de la linguistique saussurienne vient alors, avec ce point, modifier les définitions que l'on pouvait avoir de l'oral. Désormais, le langage est vu comme un fait social et individuel. Le rôle de l'école tend donc à partager une langue commune au sein d'un espace culturel commun. Le dernier point théorisé par Ferdinand de Saussure est le concept de la parole, qui serait l'utilisation concrète et personnelle de la langue. C'est avec la parole, fait individuel, que la langue évolue, puisqu'un fait de langage se diffuse dans une communauté et vient ensuite modifier la langue commune à celle-ci. Il est alors évident que l'école a pour mission de donner aux élèves des outils de communication communs à tous.

Il est alors utile de se poser la question : « De quoi a-t-on besoin pour communiquer ? » : comprendre ce qu'on dit, produire des énoncés adaptés à des situations de communication, réagir à des interpellations... Le maître doit donc définir avec précision les situations de communication qu'il proposera aux élèves lors des séances de langage. Dès lors, nous pouvons nous demander quels peuvent être les facteurs bloquants en activité de langage ? Nous posons deux hypothèses principales :

- ✓ L'enseignant est très souvent confronté à de réelles difficultés de mise en œuvre des situations d'énonciation produites et exploitées en classe.
- ✓ L'élève, à son tour, est incapable de s'exprimer correctement à l'oral, dans des situations courantes de la vie

L'objectif consiste à proposer un dispositif didactique permettant à l'enseignant d'aider les élèves à bien s'exprimer en français dans des situations d'interactions communicatives tirées de leur vécu.

Dans la logique de la structuration du plan de travail, nous ferons mention de la partie théorique, puis de la méthodologie suivie pour en venir à la présentation et à la discussion des résultats obtenus.

2 Approche théorique

L'étude de l'approche théorique se fonde essentiellement sur deux aspects : la clarification conceptuelle et le cadre institutionnel de l'enseignement du langage.

2.1 Clarification conceptuelle

Selon le dictionnaire Littré, « l'expression est l'action de faire sortir, paraître au dehors »². Ce peut être une idée, un sentiment, un avis, une sensation, exprimés par différents canaux, dont les signes, les gestes, l'écrit, l'oralité. Selon le Larousse³, le mot « oral » dérive du latin *os, oris* qui signifie bouche. **L'expression orale** peut donc se comprendre comme l'action d'extérioriser ses sentiments, ses idées, ses pensées par la parole. L'expression orale en français est, de ce fait, l'extériorisation des sentiments ou des idées par la parole, en français au moyen d'une **langue**.

¹ Cours d'Initiation/Cours Préparatoire

² www.littre.org/definition/expression, consulté le 09 juin 2024

³ www.larousse.fr/dictionnaires/français/oral/56290?q=oral#55939, consulté le 09 juin 2024

Cette dernière peut se définir comme étant un système de signes conventionnels propres à un groupe social, à une communauté et qui permet la communication entre les membres de ce groupe social ou de cette communauté : Exemple : le wolof, le poular, le sérère qui sont parlées selon des aptitudes ou dispositions humaines qu'est le langage.

Selon le petit Larousse le **langage**, est la faculté que les hommes ont de communiquer entre eux et de primer leur pensée au moyen de signes vocaux qui peuvent être transcrits. En milieu scolaire et plus particulièrement au CI/CP, c'est la discipline par laquelle, à l'aide d'un matériel approprié et suivant les situations, l'élève apprend le maniement oral d'une langue.

L'activité de l'élève s'effectuera ainsi à partir d'une **situation de communication** bien présentée. Elle renvoie à l'ensemble des circonstances dans lesquelles un individu entre en communication avec un autre (réception et transmission de messages verbaux et non verbaux dans un contexte donné). Elle peut s'appréhender par les questions suivantes : dans quel contexte se produit-elle ? Qui parle ? A qui ? Pourquoi ? A quel sujet ?

Cette situation de communication s'organise autour d'une énonciation et d'un énoncé et avec d'autres éléments connexes. L'**énonciation** est l'acte par lequel un locuteur produit un énoncé. Si l'énonciation est l'acte, l'**énoncé** est le résultat de cet acte. Le maître doit veiller à ce que les énoncés produits par les élèves soient adéquats c'est-à-dire produits à propos et adaptés à la situation de communication.

L'énonciation est un acte de création, acte individuel de production, d'utilisation de la langue dans un contexte déterminé, ayant pour résultat l'énoncé. « L'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (Benveniste, 1974 : 80)

L'énonciation, qui désigne l'action de produire un énoncé oral ou écrit, s'accomplit dans une situation particulière. Elle implique un locuteur qui s'adresse à un (ou plusieurs) destinataire(s) dans un lieu et à un moment précis. Ce sont ces quatre éléments qui définissent la situation d'énonciation.

Dans son essence, l'acte de parole exprime ce que l'on fait avec des mots : le politicien promet par la voie du langage, le médecin conseille son patient, l'inspecteur de police interroge le suspect, la mère console son enfant. **Promettre, conseiller, interroger, consoler sont ainsi des actes de parole.** Il est important de rappeler la différence entre l'acte de parole, comme concept d'action, et l'énoncé, c'est-à-dire la façon dont l'acte de parole est réalisé en paroles.

Il est évident que l'acte pédagogique se réalise suivant un **schéma intonatif** approprié. C'est le ton que l'on prend en parlant. En français, l'ordre des mots peut être parfois commun à l'interrogation et à l'affirmation. C'est l'intonation qui permet de préciser le type de phrases (Il parle. / Il parle ?). L'intonation montante est pertinente dans l'exclamation (Elle est belle !).

Dans la même logique, l'enseignant est invité à introduire des **comportements non verbaux** pour faciliter l'expression des élèves. Les comportements non verbaux renvoient aux gestes, mimiques, signes, attitudes... employés dans la communication pour appuyer les propos, signifier quelque chose, etc.

2.2 Cadre institutionnel de l'enseignement du langage

Le décret 79-11-65 du 20 décembre 1979 portant organisation de l'Enseignement élémentaire prévoit que le langage soit enseigné à la fois de façon systématique et occasionnelle.

Le premier moyen pour enseigner le français oral est l'enseignement systématique. C'est un enseignement finalisé (organisé, planifié, en fonction d'un objectif clairement prédéfini), légal, c'est-à-dire qu'il est régi par des textes réglementaires. Il est donné dans un cadre normatif suivant un programme et un emploi de temps connus ; sa

progression est préétablie. Le respect de ce programme est capital en ce sens qu'il permettra aux élèves d'acquérir des compétences langagières qu'ils mettront en pratique dans leur langage courant.

L'acquisition de la lecture et de l'écriture doit être le résultat d'un entraînement permanent et progressif à la communication orale et écrite. De même, l'expression écrite doit trouver son point de départ dans l'usage correct de la langue orale.

Au niveau de l'enseignement de la grammaire, il faudra éviter l'étiquetage formel et donner à l'élève des habitudes grammaticales, ossature de l'expression orale et écrite.

Parmi les méthodes d'apprentissage du langage qui ont été appliquées jusque-là, on peut retenir :

- ✓ **La méthode Davesne**⁴ : la plus ancienne, elle repose essentiellement sur l'acquisition du vocabulaire.
- ✓ **La méthode Pour Parler Français (PPF) ou la méthode globale**⁵. Elle met l'accent sur la mémorisation, l'emploi spontané des structures et les exercices de phonétique. Elle fait grand usage des moyens audio-visuels.
- ✓ Les **méthodes semi-globales**, dites aussi « **méthodes mixtes** » essaient de combiner les avantages de la méthode globale et des méthodes syllabiques. C'est de l'analytique : on part du texte vers la lettre. On apprend à lire par l'étude des phonèmes auxquels on fait correspondre les différents graphèmes (travail avec les fiches de sons). Les mots qui sont appris dans ces méthodes par l'entre analytique sont utilisés pour découvrir les syllabes et sonorités, afin de déchiffrer de nouveaux mots. Ce type de méthode nécessite d'apprendre par cœur un certain nombre de mots.
- ✓ **Méthode syllabique** : elle vise à décomposer le langage écrit en éléments simples. Les enfants apprennent à lire en prononçant les lettres et les symboles. Grâce à cette méthode, ils associent chaque lettre à un son spécifique et les recombinent, dans un processus appelé décodage. Ainsi, lorsqu'ils rencontrent un nouveau mot, ils utilisent leur connaissance des sons associés à chaque lettre pour le prononcer. On peut imaginer la lecture phonétique comme un jeu de construction avec des blocs de lettres, où les enfants peuvent remplacer un « ch » par un « r » pour obtenir soit « chat », soit « rat ». Si l'enfant combine les deux premiers mots, il obtiendra un nouveau mot, et ainsi de suite.

Quelle que soit la méthode utilisée, le CEB nous renseigne sur les compétences à installer en langage au CI et au CP suivant une compétence de base déclinée en paliers.

2.3 Figure



Figure 1. Tableau 1. Planification des apprentissages du CI et du CP (CEB, 2013 : 4-13)

<p>CB : A la fin de l'étape, l'élève doit intégrer le vocabulaire adéquat, les comportements non verbaux, le schéma intonatif, des structures et des règles syntaxiques simples dans des situations de compréhension et de production d'énoncés oraux relatifs au contact social, à la narration, à la description et à l'injonction</p>	
CI	CP
<p>Palier 1 : intégrer le vocabulaire adéquat, les comportements non verbaux, le schéma intonatif, des structures et des règles syntaxiques simples dans des situations de production d'énoncés oraux relatifs à la prise de contact et à la prise de congé.</p>	<p>Palier 5 : Intégrer le vocabulaire adéquat, les comportements non verbaux, le schéma intonatif, des structures et des règles syntaxiques simples dans des situations de production d'énoncés oraux relatifs à l'invitation.</p>

⁴ Mamadou et Bineta apprennent à lire et à écrire (1951), syllabaire en couleurs, méthode de lecture toujours efficace, préface d'André Davesne

⁵ Elle avait été développée dans les années 80 par Evelyne Charmeux et Jean Foucambert (manuel « objectif lire »).

<p>Palier 2 : Intégrer le vocabulaire adéquat, les comportements non verbaux, le schéma intonatif et des règles syntaxiques simples dans des situations de production d'énoncés oraux relatifs à la recherche d'informations</p>	<p>Palier 6 : intégrer le vocabulaire adéquat, les comportements non verbaux, le schéma intonatif, des structures et des règles syntaxiques simples dans des situations de production d'énoncés oraux relatifs à la narration.</p>
<p>Palier 3 : Intégrer le vocabulaire adéquat, les comportements non verbaux, le schéma intonatif et des règles syntaxiques simples dans des situations de production d'énoncés oraux relatifs à l'expression de besoins, de goûts et de préférences.</p>	<p>Palier 7 : Intégrer le vocabulaire adéquat, les comportements non verbaux, le schéma intonatif, des structures et des règles syntaxiques simples dans des situations de production d'énoncés oraux relatifs à la description.</p>
<p>Palier 4 : Intégrer le vocabulaire adéquat, les comportements non verbaux, le schéma intonatif et des règles syntaxiques simples dans des situations de production d'énoncés oraux relatifs à la demande de permission et de services.</p>	<p>Palier 8 : Intégrer le vocabulaire adéquat, les comportements non verbaux, le schéma intonatif, des structures et des règles syntaxiques simples dans des situations de production d'énoncés à caractère injonctif.</p>

En dehors des séances prévues dans l'emploi du temps, il est important de réserver aux élèves d'autres occasions leur permettant de s'exprimer naturellement à l'oral en respectant les règles de la langue française. Toutes les disciplines enseignées dans nos classes offrent l'opportunité à l'élève de s'exprimer et, de ce point de vue, toute communication entre maître et élèves ou entre élèves doit être une possibilité d'entraînement à l'expression orale. L'enseignant interviendra chaque fois que cela est nécessaire pour aider l'élève à traduire ses idées en français oral. En plus de ces situations somme toute fréquentes, le maître peut exploiter les activités interactives et les activités non interactives qui se présentent. En expression orale, la prise en compte de l'interdisciplinarité est une dimension très importante.

3 Méthodologie

3.1 Présentation de la population de référence

Dans le cadre du RELIT⁶ et du MOHEBS⁷, parmi les régions qui font l'expérimentation des enseignements-apprentissages des langues nationales figurent les régions de Saint-Louis, Matam, Louga, Diourbel, Fatick, Kaolack, Kaffrine, Tambacounda et Kédougou.

Étant donné que les réalités sont à peu près similaires d'une région à une autre, il sera inopportun de parcourir toutes ces régions et visiter toutes les classes de CI et CP pour recueillir des données. En outre, puisque nos réflexions doivent nécessairement porter sur les facteurs de blocage des situations d'énonciation, ou encore l'articulation L1 et L2 en activité langagière, nous avons jugé utile d'observer concrètement des prestations pédagogiques dans les deux situations, précisément en wolof et français. C'est la raison pour laquelle, l'étude cible les Cours d'Initiation (CI) et Cours préparatoires (CP) de quatre écoles élémentaires de la ville de Saint-Louis du Sénégal en activités de langage. Les écoles concernées sont : école François Mbaye Salzman, école Charles Legros Diallo, école « Khaar Yalla keur Cheikh », école d'application Ousmane Khaly Gaye.

3.2 Justifications du choix de Saint-Louis et de ses écoles

Ancienne capitale du Sénégal et de l'Afrique occidentale française, Saint-Louis est considérée comme la vitrine de la France en Afrique. Elle fut érigée en commune française de plein exercice et jouissait ainsi d'un statut particulier. À partir de 1916, les Saint-Louisiens étaient alors Français à part entière (ainsi que les habitants de Gorée, Dakar et Rufisque).

Le choix de la région de Saint-Louis pour mener nos travaux de terrain est motivé par plusieurs facteurs dont le passé glorieux et mémorable, la position géographique, le potentiel culturel et linguistique.

⁶ Renforcement de la Lecture Initiale pour Tous

⁷ Modèle Harmonisé de l'Enseignement Bilingue au Sénégal

Aux confins des cultures, Saint-Louis est encore aujourd'hui une ville de métissage unique où cohabitent Wolofs, Toucouleurs, Peuls, Maures et descendants des familles françaises, anglaises, portugaises et marocaines qui ont fait son histoire. C'est à Saint-Louis que furent posés les premiers jalons de l'enseignement au Sénégal. En 1817, Jean Dard est missionné pour mettre en place l'enseignement élémentaire pour les garçons et pour former les premiers moniteurs. C'est l'ouverture de la première école d'enseignement mutuel. Au plan culturel, voire linguistique, le nom de l'île de Saint-Louis a été donné en l'honneur du roi de France et elle est appelée « Ndar » par les Sénégalais (en wolof). D'ailleurs, « on peut voir dans la juxtaposition des deux noms, N'DAR et Saint-Louis le symbole d'une coexistence pacifique de deux races et de deux civilisations » (Brigaud, F. & Vast, J., 1987 : 25)

En outre, parmi les langues retenues dans les enseignements-apprentissages, figurent en bonne place les langues les plus représentatives du pays que sont le wolof et le poular. Il est aussi important de souligner que de toutes les expériences d'introduction des langues nationales menées dans le système d'enseignement depuis les EGEF⁸ de 1984 au MOHEBS en passant par l'expérience des classes télévisuelles, ARED, ELAN, LPT, RELIT⁹, la région de Saint-Louis a toujours été au cœur de ces réformes scolaires.

3.3 Procédure d'échantillonnage

Nous avons mis l'accent sur la procédure d'échantillonnage raisonné. Ce procédé nous permet de mettre en valeur l'échantillon par rapport aux objectifs de recherche. De même, les données qui seront recueillies nous permettront de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses. Cela signifie que l'ensemble de la population choisie répond effectivement aux besoins de l'enquête.

Nous partons de la région de Saint-Louis qui comprend trois départements : Dagana, Podor, Saint-Louis. De ces trois départements, celui de Saint-Louis est pris en compte pour l'étude. Dans l'organisation de son système d'enseignement, Saint-Louis est subdivisé en deux IEF¹⁰ dont celle du département et celle de la commune. Cette dernière a été préférée à l'IEF de Saint-Louis département. De même, dans la structuration interne, chaque IEF est organisée en districts¹¹. Ainsi, des cinq districts que comprend l'IEF de Saint-Louis commune (Langue de Barbarie, île, Sor Nord, Sor Sud, Pikine), nous avons ciblé quatre (4) districts sur cinq (5) et choisi une école par district, soit quatre écoles retenues : école François Mbaye Salzman, école Charles Legros Diallo, école Khaar Yalla keur Cheikh, école d'application Ousmane Khaly Gaye. Dans chacune de ces quatre écoles, quatre (4) classes de CI et quatre (4) autres classes de CP (soit 8 classes au total) sont concernées par l'étude. Sous ce rapport, quatre (4) leçons en activités de langage portant sur le transfert de la L1 vers la L2 sont observées dans quatre (4) classes de CI et les quatre (4) autres leçons concernent uniquement l'enseignement du langage dans les quatre (4) classes du CP.

Le tableau ci-après résume plus clairement la procédure d'échantillonnage utilisée.

Tableau 2. procédure d'échantillonnage.

Régions d'expérimentation des langues nationales	Saint-Louis, Matam, Louga, Diourbel, Fatick, Kaolack, Kaffrine, Tambacounda et Kédougou
Région retenue	Saint-Louis
Villes ciblées niveau région	Dagana, Podor, Saint-Louis
Ville retenue	Saint-Louis
IEFS ciblées niveau ville	Saint-Louis commune Saint-Louis département
IEF retenue	Saint-Louis commune
Districts ciblés niveau IEF	Langue de barbarie, île, Sor Nord, Sor Sud, Pikine
Districts retenus	Langue de barbarie, Sor Nord, Sor Sud, Pikine

⁸ États généraux de l'Éducation et de la formation

⁹ARED : Associés en Recherche et Éducation pour le Développement ; ELAN : Ecole et Langues nationales en Afrique ; LPT : Lecture Pour Tous, RELIT : Renforcement de la Lecture initiale Pour Tous

¹⁰IEF : Inspection de l'Éducation et de la Formation

¹¹ Zones pédagogiques pour rapprocher l'administration scolaire des populations et rendre les actions de pilotage et d'encadrement pédagogiques plus efficaces.

Ecoles ciblées et retenues niveau Districts	École Ousmane Khaly Gaye, école Khaar Yalla keur Cheikh, école François Mbaye Salzman, école Charles Legros Diallo
Classes ciblées	4 classes de CI 4 classes de CP
Classes retenues pour observations de leçons	4 classes de CI 4 classes de CP

3.4 Outils et Procédure de recueil de données

Nous avons mis en évidence un seul outil de collecte de données, en l'occurrence une grille d'observation de leçons en situation authentique comportant des rubriques à renseigner au fur et à mesure que l'enseignant fait sa prestation.

Les observations de leçons sont effectuées les 6 et 7 mai 2024 selon le calendrier suivant :

- ✓ 6 mai : 2 classes de CI de l'école Ousmane Khaly Gaye,
- ✓ 7 mai : 2 classes de CI de l'école Khaar Yalla keur Cheikh

Les entretiens sont tenus les 8 et 9 mai 2024 selon le calendrier qui suit :

- ✓ 8 mai : 2 classes de CP de l'école François Mbaye Salzman,
- ✓ 9 mai : 2 classes de CP de l'école Charles Legros Diallo.

L'intérêt majeur porté à l'observation participante est lié à son domaine d'appartenance, le champ de l'ethnologie, où elle est largement pratiquée. Ce type d'enquête consiste à réaliser des observations en participant soi-même aux situations authentiques qui les produisent, en contextes spontanés, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête. Ainsi, cette technique nous a permis de comparer les pratiques par rapport au discours sur les pratiques et d'observer des phénomènes habituellement cachés aux regards extérieurs.

Dans notre recherche, nous utilisons à la fois, la recherche quantitative et qualitative, en laissant les deux se compléter dans les points forts de l'une ou de l'autre. S'il en est ainsi, c'est parce que cette étude vise à savoir les obstacles auxquels les enseignants sont confrontés dans les phases de transfert de la L1 vers la L2 ainsi que dans l'enseignement typique de la leçon de langage et à examiner pourquoi c'est le cas pour en proposer des stratégies de résolution. Cette étude est alors idéale pour faire usage des deux méthodes.

4 Présentation des résultats

Tableau 3. Grille d'observation de leçons des classes du CI et du CP

Éléments d'analyse	Facteurs bloquants
Démarche de la leçon	<p>-Défaut de partage des justifications de l'objet d'étude (susciter l'intérêt et la motivation)</p> <p>- Phonétique préventive : mauvaise prononciation, non prise en compte de la position du son dans les mots</p> <p>-Imprégnation : Explication et compréhension de la situation de communication (il manque le décor, les images, les mimiques, les gestes, étape en survol).</p> <p>Présentation du dialogue : présenter toutes les répliques du dialogue de référence (le maître).</p> <p>-Analyse : Explication des mots nouveaux et des structures. Conjugaison dialoguée sous forme de récitation, élèves non mis en situation).</p> <p>-Mémorisation des répliques</p> <p>-Synthèse : Rappel du dialogue. Jeu de dialogue par plusieurs groupes d'élèves.</p> <p>-Phonétique corrective non abordée</p>

Principes de l'enseignement du langage	-Preuve d'intolérance aux fautes commises par l'élève -Expression peu fréquente des élèves -Défaut de formulation et de diversification des formulations
Présentation des consignes	Absence de consignes/manque de clarté
Expression des élèves	Expression peu fréquente/défectueuse des élèves
Situations d'énonciation	-Situation d'énonciation souvent indéterminée ou mal définie -Non référence à des situations de la vie courante
Notions et structures découvertes	Manque de fixation suffisante
Matériel d'étude	Non usage du matériel d'étude
Texte et contexte	Défaut de mise en relation du texte et du contexte
Construction de l'énoncé	Enoncé mal construit
Posture de l'enseignant : capacité d'écoute, logique interactive...	Non-assistance aux élèves en difficulté -productions d'élèves peu exploitées -Absence d'interaction réelle entre élèves et entre élèves et maître
Séances de renforcement des acquis	Non prise en compte d'un enseignement non occasionnel
Comportements non verbaux : mimiques, mouvements, gestes, postures qui accompagnent l'énonciation, les considérations psychologiques, sociales, historiques...	Comportements non verbaux inexploités
Schéma intonatif	Schéma intonatif non mis en évidence
Utilisation des notions et structures installées en L1 pour faciliter les acquisitions en L2	Bref rappel des notions déjà vues en L1
Établissement du pont entre les langues	Défaut d'établir les liens entre les apprentissages dans les deux langues
Contextes de transfert	Non-diversification des contextes de transfert
Formulations/Reformulations	Défaut de formulation et de diversification des formulations
Séances supplémentaires d'amélioration de l'expression	Non prévues
Recours à la langue du milieu	Peu fréquent

5 Discussion

5.1 Aspects didactiques

Au prime abord, des difficultés sont notées au niveau de la démarche de la leçon dont le défaut de partage des justifications de l'objet d'étude pour susciter l'intérêt et la motivation chez l'élève. En effet, les situations présentées par l'enseignant touchent l'apprenant dans ce qu'il vit, dans ses centres d'intérêt, si elles sont significatives. Cette mise en contact avec l'objet d'étude éveille l'intérêt et amène les élèves à se poser des questions et à s'engager à exécuter les tâches qui leur sont confiées. C'est à ce niveau qu'on pourra mesurer son

degré de motivation. Selon le dictionnaire de psychologie (1998) la motivation serait “le processus inconscient ou intentionnel qui est à la base d’une activité. Elle intervient dans l’orientation d’une conduite, dans la détermination d’un but, dans une situation donnée ... Elle s’actualise généralement en présence d’une stimulation valorisée, réelle ou représentée, dans l’esprit du sujet”. Ainsi, La motivation joue un rôle important dans l’apprentissage, elle permet « une élévation du niveau d’activation générale et du niveau de vigilance ». (MEN, 2007 : 15).

Les enseignants sont alors appelés à présenter des situations didactiques dans lesquelles les apprenants doivent comprendre aisément les données du problème et s’engager avec leurs connaissances antérieures. De même, les connaissances antérieures sont insuffisantes pour leur permettre de résoudre immédiatement le problème. Enfin, les connaissances qui sont l’objet de l’apprentissage offrent les outils les mieux adaptés pour obtenir la solution.

Un autre problème soulevé dans la démarche est lié à l’enseignement de la phonétique préventive en début de leçon et celle dite correctrice en fin de leçon. La première se manifeste par une mauvaise prononciation, la non prise en compte de la position du son dans les mots. La phonétique préventive renvoie, en fait, à des jeux de langue. C’est la raison pour laquelle, il est conseillé de commencer par présenter le son en position médiane (marchandise...) puis en finale (vache, pêche...), ensuite en position initiale (chameau, chanteur...), enfin isoler le son (**ch**). La phonétique correctrice n’est pas abordée par les enseignants. Et pourtant, les prononciations défectueuses étaient fréquentes. Il revient à l’enseignant, dans une posture posée, de toujours garder en repérage les erreurs qui foisonnent dans sa leçon et apporter les correctifs nécessaires.

Une autre phase de la démarche, l’imprégnation, qui met l’accent sur l’explication et la compréhension de la situation de communication, est passée en survol (décor, images, mimiques, gestes, etc.). Il s’agit ici de présenter une situation tirée de la vie de classe, de la vie de l’élève, de l’extérieur de l’école, de l’environnement où évolue l’enfant, d’une implantation de la maison dans la classe, etc. La situation doit être abordée sous la forme d’une situation-problème. S’agissant, par exemple, d’une scène de marchandage, la présentation générale portera sur les personnages (vendeur, acheteur, badauds), le lieu (marché, boutique), l’occasion (veille de fête), la marchandise, le décor, etc. avec une classe aménagée pour la circonstance.

La conjugaison dialoguée, un moment fort de l’acquisition, est faite sous forme de récitation avec des élèves non mis en situation. Il convient, à ce niveau, de procéder à un apprentissage systématique et oral des formes verbales d’un verbe d’une structure étudiée, en mettant les élèves en situation, afin de mieux faire percevoir les différentes personnes de la conjugaison.

Il est aussi important de souligner que toute discipline comporte des principes pédagogiques ou méthodologiques liés à son enseignement. C’est ainsi que pour ceux de la leçon de langage, ces principes n’ont pas pu faire l’objet d’une attention particulière de la part de l’enseignant. Ce dernier a fait preuve d’intolérance aux fautes commises par l’élève, de formulations souvent défectueuses et non diversifiées. Dans la même mouvance, l’expression des élèves était peu fréquente, et même imparfaite dans la plupart des cas. Il nécessite alors de rappeler les principes qui sous-tendent l’enseignement de la leçon de langage :

- ✓ **C’est en parlant qu’on apprend à parler.** La prise de parole est considérée comme un véritable levier de l’apprentissage, puisque celle-ci favoriserait au fur et à mesure de la scolarité chez l’élève plusieurs domaines de compétences essentiels, dont fait partie la capacité à argumenter. Depuis de nombreuses années, l’oral semble prendre une place de plus en plus importante dans les apprentissages, et a pris peu à peu un rang équivalent à celui de l’écrit. L’apprentissage de la langue orale se fait dans des situations de la vie courante et non par la répétition de phrases vides de sens. « Si nous voulons que les exercices de langue ne soient pas des exercices de perroquets, il faut que les enfants pensent ce qu’ils disent et pour qu’ils le pensent, il faut qu’ils le vivent, dit Pauline Kergomard. » (1886 : 126)
- ✓ **La faute doit être considérée comme une erreur.** C’est une étape nécessaire dans l’apprentissage ; elle doit être tolérée par le maître et utilisée pour améliorer les compétences des élèves. D’ailleurs, selon un principe de l’APC « Même le plus compétent commet des erreurs ». L’erreur n’est pas une faute, elle est source d’apprentissage. C’est dire qu’il convient de reconsidérer, dans l’entrée par les compétences, le statut de l’erreur. C’est pourquoi le maître doit ainsi fixer un seuil d’erreur acceptable pour les apprentissages fondamentaux. (**Guide élémentaire, 1^{ère} étape, 2011 : 9**)
- ✓ **Parler une langue, c’est être capable de dire la même chose de plusieurs manières.** Les enseignants sont invités à amener leurs élèves à produire des énoncés variés qui seront les multiples façons de dire la même chose. Par exemple, dans le cas de l’intention de communication suivante : « se présenter », on

peut amener l'élève à le faire de manières différentes : je m'appelle Oumar/ Mon nom est Oumar/ Je suis Oumar/Oumar est mon nom... Ce sont des paraphrases. Ainsi, les reformulations et la diversification des formulations sont à encourager.

L'acte pédagogique de l'enseignant est aussi marqué par les consignes, instructions de travail données à l'apprenant de manière explicite. Cependant, force est de constater l'absence de consignes, voire leur imprécision qui donnent des résultats peu probants avec une implication faible des élèves. Pour certains auteurs, une situation d'apprentissage est composée de trois constituants : un support, une (des) tâche(s) ou une (des) activité(s), une consigne :

- le support : il s'agit de l'ensemble des éléments matériels mis à la disposition de l'apprenant. Il concerne outre les supports matériels, l'environnement dans lequel on se situe, les informations nécessaires à la base desquelles l'apprenant va agir et la fonction qui précise le but dans lequel la production est réalisée ;
- la tâche : elle doit être mentionnée de manière explicite. Elle permet d'informer sur les modes d'action de l'apprenant pour l'atteinte du résultat ;
- la consigne : très liée à la tâche, elle contient l'ensemble des indications de travail qui sont données à l'apprenant de façon explicite. La consigne est la somme des informations transmises à l'élève pour réaliser la tâche : elle peut s'exprimer de la façon suivante : « Voici le plan de l'école. Réalise une maquette à l'échelle 1/100, en utilisant du carton » (Roegiers, 2000 : 129).

L'explicitation des consignes de manière magistrale permet au groupe classe d'avancer, mais nous devons aussi prendre en compte l'individualité de chacun dans la mesure du possible en aidant les élèves qui lâchent prise, ce qui nous rapproche d'un enseignement personnalisé. Dès lors, comme l'explicitent Jean-Pierre Bourreau et Michèle Sanchez, « Nous sommes constamment amenés à combiner les deux rôles du facilitateur et de l'expert (dans les domaines de la didactique et de la pédagogie) » (Bourreau et Sanchez, 2013 : 271)

Les notions et structures découvertes représentent une étape importante de la leçon de langage. C'est pourquoi l'enseignant doit faire preuve de tact pédagogique afin de permettre à ses élèves de construire des situations cohérentes et significatives. Cependant, on a observé un manque de fixation suffisante de la part du maître des notions et structures décelées. Certaines situations n'étant pas suffisamment exploitées, d'où l'échec constaté dans cette phase. En tout état de cause, la fixation des notions et leur emploi se feront dans le cadre d'une expression motivée (partir de situations basées sur le vécu des enfants avec un entraînement systématique des notions découvertes).

De même, l'usage inexistant du matériel d'étude a beaucoup défavorisé le succès tant souhaité de ces leçons. Le matériel didactique peut être ici des objets manipulables, des images, des dessins correspondant aux réalités socioculturelles des enfants et en adéquation avec les thèmes d'étude. Il est alors destiné à être utilisé par les enseignants et les élèves en classe. Il sert à illustrer le sujet, faciliter la reconnaissance des liens ou aider à approfondir certains sujets. Mais surtout, il rend les leçons plus variées, l'apprentissage amusant et l'atteinte des objectifs fixés. L'analyse de contenu classique considère le matériel d'étude comme un donné, c'est-à-dire un énoncé immobilisé, manipulable, segmentable. Or une production de parole est un processus.

Quant aux différentes postures de l'enseignant liées à sa capacité d'écoute, logique interactive, l'amendement de son action, etc., on a surtout constaté une non-assistance aux élèves en difficulté, des productions d'élèves peu exploitées, une absence d'interaction réelle entre élèves et entre élèves et maître. Cet échange entre élève et professeur ainsi qu'entre élèves a été appelée « logique interactive » par Elisabeth Nonnon (mis en ligne le 13 juin 2014 URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1739> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1739>). Celle-ci est émergerait grâce à cette mise en place des cadres dans le groupe, qui rend le travail bénéfique pour les élèves ainsi que le professeur. Mais cette logique interactive doit elle aussi être organisée au mieux afin d'éviter la mise de côté de certains élèves.

L'enseignant doit aussi adopter un mode d'enseignement-apprentissage qui valorise la confrontation des élèves à une situation de pratique scolaire pensée par l'enseignant, situation qui conserve le caractère global d'une pratique (ici, d'une pratique technologique) et qui constitue un espace problématique pour les élèves.

La posture de l'enseignant est une nécessité impliquant chaque élève dans le projet par le biais d'une finalisation qui suscite l'envie de s'engager dans l'activité scolaire prévue et permet de faire émerger le besoin d'apprendre de nouvelles choses. La vertu des interactions permet bien plus que de faire avancer le travail de groupe ; elle permet aussi à chacun de trouver sa place au sein de celui-ci ainsi que de s'affirmer en tant qu'individu, ce qui est essentiel dans la prise de parole individuelle. Dès lors, le travail de groupe apparaît comme bénéfique pour la prise de parole

ainsi que dans la prise de confiance des élèves face à un travail collectif ou individuel, puisque comme le spécifie Jean-Pierre Bourreau et Michèle Sanchez dans *Rendre la parole aux élèves* : « Le groupe a ses vertus propres : la confrontation entre pairs des vécus et des ressentis est une ressource dans la mesure où elle permet à chacun de prendre conscience qu'il n'est pas le seul à connaître des difficultés » (2013 :192). .) C'est en effet au travers des échanges qui se produisent dans l'action et surtout dans la mise à distance de l'action (rappel, réflexion sur l'action, analyse des tentatives, etc.) que le langage spécifique à l'activité scolaire proposée non seulement s'acquiert, s'enrichit, prend du sens et s'enracine de façon solide, mais également interfère avec la pensée de l'élève, qui transforme son mode de fonctionnement pour résoudre le problème posé (Bernié, 2002 : 79).

Le dernier aspect didactique est relatif aux heures de renforcement, c'est-à-dire des séances supplémentaires d'amélioration de l'expression orale, qui malheureusement ne sont pas prises en compte. Et pourtant, ce type d'enseignement aurait permis aux élèves à s'exprimer naturellement dans toutes les situations. L'enseignant se devra de saisir toute occasion d'expression orale en respectant les règles de la langue française. Toutes les disciplines enseignées dans nos classes offrent l'opportunité à l'élève de s'exprimer et, de ce point de vue, toute communication entre maître et élèves ou entre élèves doit être une possibilité d'entraînement à l'expression orale. Il interviendra chaque fois que cela est nécessaire pour aider l'élève à traduire ses idées en français oral lorsque que ce dernier est bloqué par un mot ou une structure. En plus de ces situations somme toute fréquentes, l'enseignant a la latitude d'exploiter les activités interactives et les activités non interactives qui se présentent et devra prendre en considération de la dimension de l'interdisciplinarité.

5.2 Aspects linguistiques

Parmi les aspects linguistiques, nous avons relevé l'absence de mise en relation du texte et du contexte. En effet, cette dernière alliée à la reconnaissance des points de vue permet aux élèves de découvrir l'intention qui a motivé la production du texte. L'interprétation que l'élève fait de la situation d'énonciation ajoute une dimension de sens à ce qui est dit explicitement dans le texte.

Les situations d'énonciation présentées dans les apprentissages sont souvent indéterminées ou mal définies et ne se réfèrent non plus à des situations de la vie courante. L'enseignant ne fait pas recours à l'ensemble des circonstances dans lesquelles un élève entre en communication avec un autre (réception et transmission de messages verbaux et non verbaux dans un contexte donné). La situation d'énonciation peut s'appréhender par les questions suivantes : dans quel contexte se produit-elle ? Qui parle ? A qui ? Pourquoi ? A quel sujet ?

L'analyse de l'énonciation repose sur une conception du discours comme parole en acte. L'analyse de contenu classique considère le matériel d'étude comme une donnée, c'est-à-dire un énoncé immobilisé, manipulable, segmentable. Or une production de parole est un processus.

L'analyse de l'énonciation permet au lecteur de découvrir des données importantes qui caractérisent le texte, son auteur et le ou les points de vue présentés. Grâce à ces données, le lecteur peut :

- ✓ préciser l'intention de l'auteur selon les informations relatives au contexte tirées du texte ;
- ✓ ajuster l'idée directrice selon les données relatives à l'intention et en tenant compte des divers points de vue dégagés ;
- ✓ valider de façon plus certaine son hypothèse de sens global et, au besoin, la modifier.

L'ensemble des trois opérations : clarification des données, examen du mouvement de la pensée et analyse de l'énonciation, a pour résultat une compréhension profonde du texte et de l'intention de l'auteur. La formulation du sens global doit être ajustée pour refléter les diverses nuances ou précisions découvertes au cours des lectures successives du texte.

Dans la pratique de classe, l'enseignant, pour permettre à ses élèves à bien s'exprimer et à comprendre le message produit, peut donner des consignes consistant à identifier les indices de l'énonciation. Dans un discours (énoncé ancré dans la situation d'énonciation), les apprenants peuvent repérer les indices de l'énonciation (ou marques de l'énonciation) qui répondent aux questions suivantes : qui parle ? à qui ? où ? quand ?

Ces indices sont de plusieurs types :

- Les indices de personnes : Ce sont les pronoms personnels et les possessifs de 1^{ère} et 2^{ème} personne.
- Les indices spatio-temporels : les indices spatiaux situent un lieu par rapport à la place occupée par le locuteur au moment de l'énonciation : « ici ». Les indices temporels situent un moment par rapport à

l'instant de l'énonciation : « maintenant ». Les temps des verbes, présent, passé composé, imparfait, futur situent les actions par rapport au moment de l'énonciation.

- Les modalisateurs ou indices de jugement et de sentiment : ils témoignent de la subjectivité du locuteur et expriment : un jugement valorisant ou dévalorisant (suffixes péjoratifs, adverbes de jugement (hélas), lexique appréciatif) ; une nécessité ou une volonté (il faut, je veux, c'est interdit...) ; une émotion ; Une certitude ou un doute (il semble, je crois...).
- Les indices syntaxiques : Ils laissent apparaître l'émotion du locuteur. On retrouve donc des phrases exclamatives ou interrogatives.

L'absence de mise en relation crée ainsi un énoncé mal construit avec une expression défectueuse. En effet, les maladresses notées dans l'énoncé sont relatives à l'utilisation d'un langage complexe, flou et privé de tous les mots essentiels à sa compréhension. L'énoncé ne doit pas induire de jugement de valeur.

L'enseignant peut aussi faire appel à des marques énonciatives comme marques de modalité qui s'illustrent par leur absence ou leur rareté dans la démarche utilisée. Il s'agit de faire dialoguer ou de faire discuter les marques énonciatives appartenant à la même famille : les pronoms personnels (je, me, moi, tu, te, toi, nous, vous, on), les déterminants possessifs (mon, ma, mes, ton, ta, tes, notre, votre, nos, vos), les pronoms possessifs (le mien, les miens, la tienne, les tiens, le nôtre, les nôtres, la vôtre, les vôtres, etc.), les groupes incidents (à mon avis, selon moi, d'après moi, à vrai dire, en toute honnêteté, etc.), les phrases incidentes (je crois, je pense, on le sait, croit-on, paraît-il, etc.).

Par ailleurs, les situations incomprises ou les énoncés mal construits nécessitent pour l'enseignant de diversifier sa posture par le biais des comportements non verbaux : mimiques, mouvements, gestes, attitudes qui accompagnent l'énonciation, les considérations psychologiques, sociales, historiques... L'utilisation de ces comportements non verbaux aide à la facilitation de la compréhension.

De même, le mauvais emploi, voire l'absence de mise en évidence du schéma intonatif est une des causes d'échec des situations d'énonciation. L'intonation, c'est le ton que l'on prend en parlant. En français, l'ordre des mots peut être parfois commun à l'interrogation et à l'affirmation. C'est l'intonation qui permet de préciser le type de phrases (Il arrive. / Il arrive ?). L'intonation montante est pertinente dans l'exclamation (Tu es sage !).

Dans la phase de transfert, l'utilisation des notions et structures installées en L1 pour faciliter les acquisitions en L2 s'est faite sous forme d'un bref rappel d'où le manque de liens solides établis dans les deux langues. L'enseignant n'arrive pas à « Faire le pont » entre la L1 et la L2.

« Faire le pont » c'est :

- Se concentrer sur l'élève et tenir compte de ses besoins ;
- Offrir à l'élève l'occasion de réfléchir sur les langues et d'établir des liens entre ses apprentissages (ex. : en wolof, langue première, et en français, langue seconde) ;
- Encourager l'élève à faire part aux autres de ses observations et réflexions sur les langues, poser des questions sur la langue, réfléchir sur les langues en tant que systèmes, faire des liens avec les langues qu'il connaît.

Par conséquent, les différences et les similitudes entre les langues est une réalité à intégrer dans l'apprentissage bilingue. La conscience métalinguistique, qui est une composante de la métacognition, est généralement considérée comme étant la capacité de réfléchir aux langues et à leur fonctionnement. Facteur clé dans l'apprentissage des langues, elle permet à l'apprenant de comparer ces dernières et de les considérer comme des systèmes comportant des éléments communs et des éléments distincts.

L'étayage et l'accompagnement de l'enseignante ou de l'enseignant font en sorte que, même chez les élèves en bas âge, il est possible de développer la conscience métalinguistique. Pour ce faire, des activités de comparaison peuvent être proposées aux élèves. En effet, pour observer des similitudes ou des différences entre des langues, l'élève doit être capable de comparer deux éléments. Puis, au fil du développement des habiletés cognitives des élèves, il sera possible de complexifier tant le questionnement que les objets d'observation (ex. : les éléments linguistiques).

En dernier lieu, une attention particulière devrait être accordée à la diversification des contextes de transfert qui n'apparaît pas ici. Comme tout autre outil, stratégie ou habileté d'apprentissage, le transfert des apprentissages langagiers demande du temps et de la pratique. Pour apprendre une langue et acquérir des connaissances sur les langues, l'élève se voit offrir de multiples occasions d'effectuer des transferts dans des contextes variés. Le transfert est un instrument précieux que l'apprenant inclut dans son « coffre à outils ».

Dans un autre registre, la formulation et la diversification des formulations sont vivement conseillées. En réalité, parler une langue, c'est être capable de dire la même chose de plusieurs manières. Les reformulations et la diversification des formulations sont à encourager.

6 Conclusion

Au terme de cette recherche, nous constatons deux difficultés majeures liées à l'enseignement du langage à la première étape de l'élémentaire (CI/CP). Les facteurs bloquants sont d'ordre didactique et linguistique. Les aspects didactiques renvoient à la démarche et à tous les éléments qui tournent autour comme les principes pédagogiques. Les aspects linguistiques concernent les situations de communication présentées, l'expression des élèves, la mise en relation de la L1 et de la L2. En un mot les différentes postures auxquelles l'enseignant doit intégrer dans sa pratique de classe.

L'enseignant ne doit jamais perdre de vue que l'élève qui n'a pas la capacité de s'exprimer risque de ne pas pouvoir participer aux échanges en classe, ce qui pourrait négativement influencer ses apprentissages. Du reste, Marie Gausse relève que « [c]'est le langage qui permet d'exploiter le potentiel cognitif et le fonctionnement de la pensée » (2017 : 2). De ce fait, il nécessite d'améliorer les compétences des enseignants à travers des sessions de formation pour combler les lacunes en didactique et en linguistique au grand bénéfice des élèves qui pourront s'exprimer correctement en français ou dans leur langue première dans des situations d'interactions communicatives tirées de leur vécu.

REFERENCES

- [1] Benveniste, E., 1974, *Problèmes de linguistique générale*, tome II. Paris: Gallimard
- [2] Bernié, J-P, 2002, « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de pédagogie*, n° 141, pp 77-88
- [3] Bourreau, J-P, Sanchez, M, 2013, *Rendre la parole aux élèves pour les accompagner sur les voies de la réussite*. Lyon : Chronique sociale
- [4] Brigaud, F. &Vast, J. 1987, *Saint-Louis du Sénégal, ville aux mille visages*. Dakar: Éditions Clair Afrique
- [5] Davesne, A., 1951, Mamadou et Bineta apprennent à lire et à écrire. Istra: EDICEF
- [6] De Saussure, F., 1916, *Cours de linguistique générale*.Paris : Payot.
- [7] Décret 79-11-65 du 20 décembre 1979 portant organisation de l'Enseignement élémentaire
- [8] Gausse, M., 2017, « Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral », Dossier de veille de l'IFÉ, n° 117, avril, <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/117-avril-2017.pdf>.
- [9] Kergomard, P., 1886, *l'éducation maternelle dans l'école*. Paris: Hachette
- [10] MEN, 2007, Projet de formation continuée diplômante des corps émergents, fascicule III, éléments de psychologie, (Dratf1)
- [11] Ministère de l'Éducation Nationale, 2011, Guide pédagogique de la première étape
- [12] MEN, 2013, Curriculum de l'éducation de base, langue et communication, étape 1, deuxième version.
- [13] Nonnon, E., 2011 « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », *Pratiques* [En ligne], numéro 149-150 | 2011, mis en ligne le 13 juin 2014, consulté le 30 juin 2025. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1739> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1739>
- [14] ROEGIERS, X., 2000, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université
- [15] Sillamy, N., 1998, Dictionnaire de la psychologie. Paris: Gallimard