



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n°35 – janvier 2021

*La langue à l'école, de l'institution à la
classe : quelles conceptions, quelles
normes, pour quels usages ?*

SOMMAIRE

- Catherine Delarue-Breton et Élisabeth Bautier : *Introduction*
- Catherine Delarue-Breton : *Des conceptions scolaires de la langue en tension : l'exemple du programme de 2015 pour l'école primaire et le collège*
- Véronique Miguel-Addisu : « Sport de riche je l'ai changé en sport élitiste » : *plurilinguisme et variation dans la langue de l'école du point de vue des élèves*
- Claire Colombel-Teuira, Véronique Fillol : *Variation et approche polynomique : pour une conception plurielle de la langue à l'école calédonienne*
- Daphné Bloch : *Pratiques langagières, situations pédagogiques et construction d'inégalités d'apprentissage à Madagascar*
- Samatar Abdallah Doualeh : *Le français langue de l'école djiboutienne ou l'hégémonie de la norme exogène*
- Élise Vinel, Élisabeth Bautier : *Des discours des élèves sur l'orthographe aux pratiques des enseignants, analyse d'entretiens métagraphiques*
- Thierry Pagnier, Belinda Lavieu-Gwozdz : *Regards sur le discours scolaire : saisir des conceptions de la langue et de son enseignement*
- Jacques Crinon, Georges Ferone, Hélène Font : *Les enseignants et l'orthographe, une enquête au cycle 3*
- Christel Troncy : *Les enseignants, la norme scolaire et la pluralité langagière dans deux écoles immersives à programme français en Californie. Dynamiques des attitudes et des pratiques lors d'une recherche collaborative*
- Erwan Le Pipec : *L'école, planche de salut du breton ?*
- Argia Olçomendy : *La langue basque dans les instructions officielles (1976-2019)*

Compte rendu de lecture

- Par Katrin Pfadenhauer* : Ursula Reutner (Ed.), 2017, *Manuel des francophonies*, Berlin/Boston, de Gruyter, 745 p.
- Par Robert Fournier* : Shana Poplack, 2018, *Borrowing: Loanwords in the speech community and in the grammar*. New York: Oxford University Press ; xxi, 246 p.
- Par Marie-Jeanne Verny* : Catherine Adam, 2020, *Bilinguisme scolaire. Familles, écoles, identités en Bretagne*, éd. Peter Lang, coll. « Langue, multilinguisme et changement social », Berlin.

PRATIQUES LANGAGIÈRES, SITUATIONS PÉDAGOGIQUES ET CONSTRUCTION D'INÉGALITES D'APPRENTISSAGE À MADAGASCAR

Daphné Bloch

UR DyLIS, Université de Rouen

Introduction

À Madagascar, la communication pédagogique actuelle se caractérise par une hétérogénéité linguistique de fait. Les politiques linguistiques successives y ont pourtant été fortement volontaristes : après la période coloniale qui avait vu l'édification d'un enseignement pour indigènes en français, le pays traversa une période néocoloniale de bilinguisme en faveur du français. Puis la malgachisation de l'enseignement commença en 1972 et favorisa finalement la politique de relance du français depuis 1991. Les remises en question ont donc été nombreuses mais se sont souvent soldées par le désenchantement. Le taux d'alphabétisation est faible (65 % de la population adulte en 2015) et le taux d'abandon scolaire est élevé¹. Face à ces changements concernant la langue d'enseignement, l'enseignement privé, garant d'un certain traditionalisme et d'une certaine constance, s'est développé² et attire particulièrement les familles d'élèves du secondaire³.

Madagascar présente une diglossie enchâssée, bien que cette dénomination ne puisse décrire la richesse et la variabilité des pratiques langagières et communicationnelles : les fonctions de communication officielles sont assurées par le français et le malgache officiel qui sont des langues d'ascension sociales. Les langues véhiculaires sont le malgache officiel et le français endogène et les langues vernaculaires sont des variétés de malgache. Le malgache officiel étant très proche de la variété merina, ethnie dominante à Madagascar, il peut aussi avoir les fonctions attachées au vernaculaire. Cependant sa scripturalisation précoce (1823) a fait de cet idiome une langue prestigieuse et patrimoniale dans la capitale, et qui présente une pression normative importante. En dehors de la sphère scolaire, nous pouvons évoquer un usage oral important du *variaminanana*⁴ chez les jeunes de la capitale et des grandes villes de province. Cet usage se caractérise par des marques transcodiques, des phénomènes d'hybridation et d'emprunts impliquant le français, l'anglais, le malgache officiel, et les variétés du malgache.

¹ Données de l'UNICEF (2019) : 24 % d'élèves abandonnent leur scolarité dès la première année du primaire.

² Établissement d'enseignement dits « d'expression française » et/ou confessionnels.

³ Plus de 50 % des lycéens sont scolarisés dans le privé contre moins de 20 % pour les élèves du primaire au moment de notre enquête.

⁴ Le variaminanana est à l'origine un plat constitué de riz et d'aliments variés.

À l'école, le français occupe la fonction officielle de langue d'enseignement mais le malgache officiel et les variétés vernaculaires, notamment le kizanatani parlé à Majunga, peuvent constituer un relai fréquemment employé par les enseignants pour mobiliser l'activité des élèves.

Nous souhaitons comprendre les déterminants des trajectoires scolaires à Madagascar selon une approche complexe (au sens d'Edgar Morin) et selon une démarche comparatiste. Pour cela nous avons retenu des établissements secondaires publics et privés, d'Antananarivo et de Majunga une ville importante⁵ située sur la côte nord-ouest du pays. Les écarts importants et persistants de performances aux examens du B.E.P.C. entre le public et le privé, mais aussi entre la capitale et la ville de province nous ont amenée à vouloir en élucider certaines causes.

Nous avons souhaité croiser des corpus de différentes natures afin de pouvoir confronter les points de vue et les pratiques des enseignants et des collégiens. Notre enquête a été réalisée de trois façons : d'abord par des questionnaires auprès de 1562 collégiens. Ces questionnaires ont permis de dessiner des régularités concernant les pratiques langagières scolaires et familiales et les attitudes scolaires des élèves, en fonction de leur milieu socio-culturel et en fonction du type d'établissement fréquenté. L'enquête s'est poursuivie par des entretiens semi directifs auprès de 30 enseignants du secondaire et par 13 observations de classes filmées. Nous avons pu recueillir des données précises, par l'analyse des entretiens et par celle des séquences pédagogiques, sur des cours de matières scientifiques et littéraires dans des établissements présentant des contextes socio-culturels très différents. Nous avons mis en perspective les données de l'enquête avec les résultats des élèves au B.E.P.C. : examen en français, exclusivement écrit et consistant en des activités mobilisant plusieurs tâches cognitives simultanément (commentaire de textes et de documents, rédaction argumentative, questions de connaissances à rédiger).

Nous avons mis au jour des représentations et des pratiques langagières hétérogènes ainsi que des formes d'adaptation des activités et du langage censé véhiculer les savoirs, et cela dans les établissements enregistrant le plus faible taux de réussite au B.E.P.C.

Ce constat pourrait corroborer l'hypothèse relationnelle développée par Bautier et Goigoux :

C'est l'hypothèse d'une inadéquation des pratiques d'enseignement (objectifs assignés, choix des tâches, modes de régulation etc.) aux caractéristiques de certaines élèves les moins performants, issus des milieux populaires. Ce qui suppose également que les mêmes pratiques puissent produire des effets différents selon les élèves : lorsque ceux-ci partagent les attendus des situations scolaires, ils ne sont pas gênés par l'opacité de certaines pratiques d'enseignement. (Bautier & Goigoux 2004 : 92-93)

Ceci nous amène à nous demander sous quelles formes se présentent les pratiques langagières permettant la conceptualisation et partant, si cette forme du langage n'est pas simplement exclue de certaines classes.

Nous nous demandons aussi si les modalités de transmission des contenus d'enseignement peuvent être corrélées aux usages langagiers en classe, et si elles permettent d'acquérir la maîtrise des opérations cognitives qui sous-tendent la construction des savoirs.

Pour répondre, nous allons présenter les notions théoriques qui ont guidé notre analyse, puis nous analyserons des situations d'enseignement relevant de différentes conceptions pédagogiques. Nous avons retenu des séances en classe de niveaux, de disciplines et

⁵ Majunga se caractérise par une forte diversité ethnique et linguistique alors qu'à l'opposé, la capitale présente une homogénéité plus importante que les autres villes malgaches : l'ethnie merina dont le vernaculaire est devenu le malgache officiel, est originaire de cette région et y reste largement majoritaire. Elle compte environ 400 000 habitants en 2015 (données de l'INSEE).

d'établissements différents, afin d'appréhender la diversité, mais aussi la régularité, de certaines pratiques.

Littéracie, pratiques langagières et secondarisation du langage

Nous sommes partie de l'hypothèse que des construits théoriques issus de la sociologie de l'éducation et élaborés dans des contextes monolingues, pouvaient être éclairants pour comprendre les dynamiques scolaires au secondaire à Madagascar. Nous avons donc étudié les implications des pratiques langagières des élèves dans leur appropriation des savoirs scolaires, avec précaution. Face à la complexité du terrain et la multiplicité accrue des facteurs en jeu en milieu plurilingue, nous avons porté une attention particulière aux biais interprétatifs liés à notre positionnement de professeure de français et chercheuse française.

Nous nous sommes intéressée à la distinction opérée par Bernstein entre l'existence d'un « *code élaboré* » et d'un « *code restreint* ». Celle-ci implique en effet – outre la distance lexicale, syntaxique et textuelle fondant la distinction formelle – des utilisations différentes du discours. Bien qu'il s'agisse d'un contexte éloigné⁶ nous pensons que cette distinction concernant le code et l'utilisation du discours peut être pertinente pour caractériser les disparités entre le langage scolaire et celui de la sphère privée, et que la théorie des deux codes linguistiques est éclairante. B. Bernstein lui-même avait émis l'hypothèse que cette distinction pourrait se rencontrer avec des variantes dans des sociétés non-occidentales (Bernstein 1975 : 143). Nous nous en tiendrons cependant au domaine des significations permises par les codes, l'un permettant l'expression de significations particularistes, fortement liées au contexte et au champ de l'expérience, et l'autre, celui valorisé à l'école et/ou que l'on cherche officiellement à faire acquérir aux élèves, donnant accès à des significations généralistes⁷.

Tout comme notre démarche, l'interrogation théorique de Bernstein est polymorphe : elle appelle une réflexion sur le langage, édifie l'école comme l'appareil privilégié du contrôle social et relie les processus cognitifs et leurs moyens d'expression à la structure sociale et à l'idéologie qui fonde la légitimité de la norme langagière. Ainsi nous avons complété l'analyse des pratiques comme traits culturels en les replaçant dans un contexte social plus global. Nous nous sommes ainsi intéressée aux travaux revisitant les potentialités de la thèse de Bernstein.

Selon l'analyse de Crinon, les détenteurs du code élaboré ont :

L'habitude d'utiliser le langage pour développer des significations complexes, réfléchir, commenter, donner leur avis et prendre en compte d'autres avis, comprendre le monde, évoquer des situations diverses d'une manière décentrée de leur propre point de vue.

À l'opposé :

⁶ Les recherches de B. Bernstein concernent des situations scolaires en contextes monolingues européens.

⁷ Concernant les pratiques de la littéracie à l'école, Delarue Breton et Bautier ont identifié deux manières de faire de la littéracie scolaire : « L'une consiste à parcourir l'ensemble du document et à construire des significations générales et génériques – universalistes dans les termes de B. Bernstein – (Bautier 2008), mettant l'accent sur le ou les concepts que le document vise à permettre d'élaborer ; l'autre consiste à s'attacher à des éléments ponctuels qui font écho à des expériences ou opinions de l'élève, et produit alors des significations plus spécifiques en référence à la vie quotidienne, à ce qui est ressenti (significations particularistes dans les termes de B. Bernstein). Ce deuxième groupe d'élèves peu familiers des modes scolaires d'interprétation des documents répond aux questions posées (par l'enseignant, par le chercheur, ou qui sont présentes sur le document lui-même) sur un mode « mineur » de mobilisation cognitive (réponse minimale à la question), alors que les premiers mobilisent un mode majeur de travail (travail d'élaboration). Le mode de lecture des élèves est donc particulièrement important ; le survol synthétique associé à une analyse d'éléments précis prélevés sur le support s'oppose ici à une lecture segmentée et le plus souvent parcellaire de ce dernier. » (2015 : 13)

Les codes restreints, de leur côté, renvoient à la restitution de stéréotypes langagiers et culturels ou à l'immédiateté d'une communication « positionnelle » où les rôles des uns et des autres (au sens de fonction sociale mais aussi de paroles échangées) sont fixés une fois pour toute et ne sont ni discutés ni explicités. (Crinon 2011 : 58)

Mais comme le précise Rochex (2011 : 193), l'intérêt de cette dichotomie réside essentiellement dans l'étendue des significations et des stratégies propres aux deux codes. Pour le code restreint, celles-ci sont : « locales, organisées de façon segmentée, spécifiques au contexte et dépendantes de lui » (Bernstein 2007 : 62). À l'inverse, celles propres au code élaboré parviennent à se détacher du contexte, établissent des relations entre elles pour construire le savoir-savant. Il s'agit des usages littéraciés du langage, ceux permettant aux élèves de « *secondariser* » les objets scolaires (Bautier 2011 : 163).

Cependant, notre recherche s'appliquant à un contexte plurilingue, des adaptations étaient nécessaires. Pour que la théorie développée par Bernstein soit profitable, nous devons considérer que le « *code élaboré* » correspondait alors au(x) code(s) prescrit(s) au collège, le « *code restreint* » était celui qui coïncidait avec la langue des échanges de la sphère privée.

Selon cette approche théorique et à la suite de Rochex (2011 : 194), il s'agit de se demander si le discours horizontal (« discours fortement contextualisé, traitant les savoirs et les significations de manière segmentée et particulariste ») n'est pas devenu le discours principal de la communication pédagogique ; et si l'on peut identifier un discours vertical (« discours décontextualisé, à visée d'élaboration et d'échange de significations universalistes »).

Le processus de *secondarisation* (Bautier & Goigoux 2004) du langage est nécessaire pour satisfaire aux attendus scolaires, notamment au moment des examens écrits, où les consignes et ce qui est demandé aux élèves, sont fortement décontextualisés de l'expérience immédiate. Pourtant les situations pédagogiques proposées dans les classes qui devraient mener à la *secondarisation* peuvent induire des malentendus chez les élèves qui n'ont pas déjà acquis certaines habitudes langagières et cognitives.

Quand le discours vertical ne permet pas la construction d'un savoir – exemples de modalités transmissives d'enseignement

Les prescriptions en matière de modalité de transmission sont extrêmement floues à Madagascar. La grille d'observation que nous avons utilisée nous a permis d'identifier des pratiques relevant de deux modalités : des modalités transmissives et l'Approche par les Compétences recommandée par le MENRS⁸ et par les programmes de formation de l'UNESCO adopté par le ministère.

Le modèle transmissif postule la neutralité conceptuelle des élèves : avant l'enseignement, l'élève n'a pas de conception personnelle sur le sujet à aborder ; il est assimilé à un vase vide, ou à une cire sans empreinte. Aussi, le savoir transmis ne doit pas être déformé et il est au centre des activités. Si l'enseignant expose clairement son sujet et si les élèves écoutent bien, ils vont assimiler le message tel qu'il a été transmis. Des exercices d'entraînement permettront d'ancrer les nouvelles connaissances. Ainsi, le rôle de l'enseignant est d'expliquer clairement et celui de l'élève est d'écouter attentivement. Les erreurs de l'élève sont considérées comme des accidents dus à une écoute insuffisante ou à une mauvaise explication. On y remédie par une nouvelle explication et une écoute plus attentive. L'enseignement basé sur ce modèle présente l'avantage d'être économique en temps et en moyen.

Nous avons identifié des modalités transmissives dans des cours observés à Antananarivo dans un établissement privé et dans un établissement public ainsi que dans un collège privé de

⁸ Ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique.

Majunga. Nous allons voir que les pratiques langagières que nous avons observées ne vont pas nécessairement dans le sens d'une conceptualisation d'un savoir généralisable.

De plus, notre enquête par questionnaires⁹ auprès des élèves a montré que les élèves déclarant faire un usage important du français dans la sphère privée étaient ceux qui sollicitaient le plus l'enseignant en cas de non compréhension, et qu'ils étaient aussi ceux à qui la copie des leçons en français posait le moins de problème. Les établissements privés de la capitale prescrivant un usage exclusif du français, les supports pédagogiques et les sujets d'examens étant rédigés en français, nous sommes partie de l'hypothèse que la langue française en classe était celle dans laquelle étaient mises en œuvre des pratiques langagières permettant de décontextualiser les connaissances. Nos observations de classe nous ont pourtant montré des usages extrêmement ritualisés de cette langue : les élèves en reproduisent la plupart du temps des segments à la suite du professeur. Cette pratique permet-elle la conceptualisation et la secondarisation du langage ?

Pour illustrer cette interrogation nous présenterons ici un exemple de communication pédagogique observée dans un établissement très réputé d'Antananarivo¹⁰. La leçon porte sur la transformation de phrases actives en phrases passives. Un élève vient de faire au tableau la transformation suivante : *le chat attrapait la souris → la souris a été attrapée par le chat*. L'enseignante est au tableau et donne les règles de transformation. Les élèves écoutent, ils n'écrivent pas.

Corpus Antananarivo, vidéo n°1 : un cours de français à E, classe de 5^{ème}

16 L'enseignante : nous savons qu'avec l'auxiliaire être le participe passé s'accorde en GENre et en nombre avec le ?

17 Les élèves : SUJET !

18 L'enseignante : le SUJET féminin singulier / le participe passé [e] accent aigu §

19 Les élèves : [e] !

L'enseignante 20 : alors comment saVOIR le temps du verbe passif ? regardez bien / pour savoir le temps du verbe passif / vous caCHEZ le participe passé et vous regardez le temps de l'auxiliaire être (elle cache au tableau) vous m'suivez ? donc l'auxiliaire être est à quel TEMPS ?

21 Les élèves : L'IMparFAIT !

22 L'enseignante : DONC / TOUT le VERbe enSEMBle c'est de l'imparFAIT passif / vous m'suivez ? ce n'est pas plus que parfait c'est imparfait/ c'qui veut dire que le TEMPS du verbe passé est égal au temps du verbe de l'auxiliaire être [Les élèves : être] si l'auxiliaire était au présent ? ça donne ?

23 Les élèves : présent passif !

La leçon est ici expliquée en français à partir d'exemples d'énoncés. L'enseignante s'assure de la compréhension des élèves et leur pose des questions collectives. Il y a donc un échange oral en français entre elle et la classe. Les réponses orales des élèves sont cependant fortement ritualisées : rompus à l'exercice de l'écoute active, ils finissent en chœur les phrases de leur enseignante afin de montrer leur attention et leur compréhension. Le rythme et l'accentuation caractérisant les propos de l'enseignante jouent un rôle important pour le repérage et la compréhension des mots-clés par les élèves (tours de parole 18 et 22). La variable matière (le

⁹ Les questionnaires portaient sur des éléments permettant d'identifier le milieu socio-culturel de l'élève interrogé, ses pratiques langagières au sein de la famille, entre pairs, à l'école. Des questions portaient sur les difficultés scolaires, les stratégies d'apprentissage et les attitudes vis-à-vis de la scolarité.

¹⁰ Selon notre connaissance du terrain et étant donné le taux de réussite au B.E.P.C. de 100 % depuis plusieurs années.

français), ainsi que la variable établissement (un collège privé prestigieux de la capitale) est ici en corrélation directe avec l'emploi du français dans les interactions.

Cette activité discursive permet-elle pour autant la décontextualisation d'un savoir ? Selon les critères de Bautier (2011 :164) nous retrouvons ici l'usage d'une langue standard, de mots des savoirs disciplinaires (« auxiliaire » par exemple), d'un métalangage et d'explications. Cependant, la nomination des activités cognitives mobilisées prend la forme d'une règle émise sous forme d'astuce (« vous caCHEZ le participe passé et vous regardez le temps de l'auxiliaire être »). Les excellents résultats des collégiens au B.E.P.C., nous permettent de penser que nous avons ici à faire à des usages langagiers favorisant la conceptualisation attendue par l'école. Pourtant nous n'y décelons pas de possibilité de décontextualisation dépassant la situation du travail en classe.

Nous avons mené une recherche plus globale concentrée sur l'analyse des alternances codiques en classe qui avait permis d'associer le discours horizontal, dépendant du contexte direct d'énonciation, aux énoncés (ou segments) émis en langue malgache – en malgache officiel et/ou en variété majungaise¹¹. Nous ne nions pas cependant la possibilité pour les enseignants d'émettre un discours de type vertical dans cette langue, mais ce n'est généralement pas ce que nous avons eu l'occasion d'observer dans le corpus recueilli alors (ceci à l'exception des énoncés en malgache à fonction traductive, traduisant littéralement les énoncés en français). À l'opposé et en l'absence de discours vertical en malgache, nous avons supposé que les emplois du français devaient correspondre au discours vertical, puisque ceux-ci permettraient alors une décontextualisation et une objectivisation des savoirs présentés comme universels.

Cependant, les usages du français se bornent le plus souvent à la répétition des phrases de l'enseignant par les élèves. L'usage du français à l'oral peut apparaître toutefois dans le cadre de formules ritualisées et comme mots-clés à mémoriser au sein d'énoncés explicatifs en malgache. Un exemple est donné dans la séquence vidéo n°6, dont voici un extrait transcrit :

Corpus Antananarivo, vidéo n° 6 : un cours d'histoire au collège d'A¹², classe de 3^{ème}

1 L'enseignante : quelles sont les différentes mesures prises par LES Bolchéviques ?

ils ont pris DES Mesures !

(elle écrit « mesures » au tableau) hum hum ? **iza no hamaly ? Tsilavina ?**

qui va répondre ? Tsilavina ?

2 Tsilavina : décret de paix /

3 L'enseignante :

han han misy zavatra nataony ao décret de paix /

voilà ce qu'ils ont fait le décret de paix /

dia inona no dikan'izany ?

ça veut dire quoi ?

4 Les élèves : arrêTER la GUERre /

5 L'enseignante :

inona no dikan'io ?

qu'est ce que ça veut dire ?

(elle désigne un élève)

6 L'élève interrogée : arrêter de la guerre /

7 L'enseignante : arrêTER la GUERre /

¹¹ Bloch, 2015.

¹² Collège d'Enseignement Général : c'est un établissement public.

satria ahoana anisan'ny ?

jereo tsara tadidintsika taty an !

anisan'ny nahatonga révolution russe ny conséquence de la guerre /

izany HOE mba hampanandroso ny fiantraikan'ny ady / dia anisan'ny tao izany an !

nahatanteraka ny ao amin'ny thèse d'avril aloha izy sa tsy ao izay ?

mety tsara aloha izay satria izy hoe arrêté la?

pourquoi ?

regardez bien on se souvient que ici !

ce qui a causé la révolution russe c'est une conséquence de la guerre /

c'est-à-dire que les conséquences de la guerre font avancer le pays / à part ça !

est-c'qu'il a bien appliqué la thèse d'avril oui ou non ?

c'était bien car ça a arrêté la ?

8 Les élèves : GUERRE !

« Décret de paix » « arrêter la guerre » et encore « la guerre » sont progressivement les seuls termes énoncés en français par les élèves et l'enseignante. Il s'agit de mots-clés à mémoriser, l'usage du français renvoie donc à la fonction de « *donner pour vrai* » un savoir que doit remplir le médium d'enseignement. Ces mots-clés ont été recopiés dans le cahier des élèves lors du cours précédent et réécrits sur le tableau par l'enseignante au cours de cette séquence de remémoration. Des expressions figées par l'écrit, récitées en chœur ne permettent pas selon nous la construction de significations généralistes, le langage même ici spécifique, ne se secondarise pas. De plus les tours de parole 7 et 8 relèvent selon nous de *L'effet Topaze*¹³ qui « vide de son sens la situation didactique. » (Brousseau 1984). Il est patent que le malgache, c'est-à-dire le langage ordinaire, prend rapidement une place prépondérante dans la communication pédagogique et assure les fonctions d'explication ainsi que de contrôle oral de la compréhension. Le collègue d'Ampefiloha enregistre un des scores les plus faibles de réussite au B.E.P.C. de la capitale et nous constatons que les pratiques langagières de secondarisation y sont très peu représentées.

Selon nos observations, les modalités transmissives sont moins présentes dans les établissements enquêtés de la ville de province, en voici toutefois un exemple éclairant. L'extrait analysé se situe 15 minutes après le début du cours. Durant cette période, l'enseignant a écrit la leçon portant sur les vecteurs en français au tableau. Les élèves ont recopié la leçon en silence.

Corpus Majunga, vidéo n°8 : un cours de mathématiques au collège S¹⁴, classe de 4^{ème}

5 L'enseignant : qu'appelle-t-on vecteurs opposés ?

6 Les élèves : on appelle vecTEURS oppoSÉS / des vecTEURS qui ont la même direction la même lonGUEUR mais SENS contraIRE /

7 L'enseignant : on appelle vecteurs opposés / DEUX ou plusieurs vecteurs qui ONT la même direCTION la même lonGUEUR MAIS de SENS contraire

8 les élèves : contraire

9 L'enseignant : on y VA alors (il lit le tableau) caractérisaTION du milieu des segMENTS / propriété A B I sont trois points du PLAN / I est le milieu de A B et IA plus IB égale / vecTEUR / NUL / pourQUOI IA plus IB égal vecteur nul ? regardez bien la FIGure (il pointe la figure avec son doigt) IA plus IB que constatez-vous ici ?

¹³ Certaines situations didactiques où des questions sont explicitement posées aux élèves, mais où le professeur prend à sa charge l'essentiel du travail.

¹⁴ Il s'agit d'un établissement privé réputé.

10 les élèves : XX HEIN ?

11 L'enseignant : I vers A et I vers B / est ce que le le SENS est toujours le MÊME ?

12 Les élèves : le MÊME /

Comme pour le cours de français à E à Antananarivo, les interactions avec l'enseignant ne sont pas individualisées, elles réactivent les connaissances des élèves et leur permettent de mémoriser en français et l'enseignant les emploie afin de s'assurer de leur attention. Les élèves récitent ensemble une définition (tour de parole 6), répètent un terme connu (tour de parole 7 et 15) et répondent très brièvement, et toujours collectivement, aux questions. Le discours de l'enseignant comporte des explications en français dont les grandes lignes sont écrites au tableau. Il est notable que la question de l'enseignant, qui n'est pas écrite au tableau, n'a pas été comprise et que les élèves y répondent collectivement en reprenant le dernier terme qu'il a prononcé (le MÊME). L'emploi oral du français en classe ne témoigne pas des caractéristiques discursives habituellement attachées à ce canal de communication : les répétitions de l'enseignant s'appuient sur le texte du tableau et ne comportent pas de reformulation, il n'y a pas de véritable échange entre l'enseignant et les élèves qui répondent collectivement et de façon très ritualisée. L'aspect interpersonnel de la langue n'est pas saillant et le discours s'apparente à un monologue. Dans ce cadre on peut difficilement imaginer un collégien prendre la parole en français de son initiative et encore moins construire les savoirs qui permettraient une décontextualisation des connaissances, éloignées du tableau de l'enseignant. Pourtant les taux de réussite du B.E.P.C. pour cet établissement sont de 100 %. Nous pouvons émettre l'hypothèse que la possibilité donnée au langage de secondariser est construite dans la sphère privée, antérieurement et parallèlement à l'expérience scolaire, car elle seule ne suffirait pas à construire les capacités de conceptualisation des savoirs.

Ainsi les séquences observées et identifiées comme transmissives font apparaître un usage peu communicatif de la langue, au profit d'exergues faites sur les savoirs. Les deux établissements privés font un usage important du français et les élèves réussissent aux épreuves du B.E.P.C. Le cours observé dans un établissement public, à faible taux de réussite, montre que l'alternance codique est la règle au point d'être elle aussi ritualisée. Aussi nous pensons que d'autres facteurs interviennent dans les facteurs de réussite aux examens : le niveau socio-culturel des familles et leur soutien à la scolarité de leur enfant, les conditions matérielles dans lesquelles se réalisent les cours et les pratiques langagières hors de la sphère scolaire, peuvent différer entre le public et le privé, entre la capitale et Majunga et pèsent sur les trajectoires scolaires des élèves.

Quand l'adaptation pédagogique et discursive entraîne un brouillage

Face à la rigidité qui a été reprochée au modèle transmissif et à la décontextualisation jugée trop importante des pratiques langagières qu'il véhicule, les finalités du système éducatif ont été réorientées vers un enseignement plus pragmatique¹⁵ permettant aux élèves d'acquérir *des compétences utiles pour le développement du pays* (Velomihanta 2007 : 125-132). Aussi les programmes de formation de cette dernière décennie tiennent compte de cette réorientation et préconisent des adaptations pédagogiques aux profils des élèves¹⁶.

Cette adaptation est linguistique mais aussi pédagogique. C'est dans un établissement de Majunga que nous avons identifié des emplois récurrents du malgache et du vernaculaire des élèves, associés à des modalités de transmission que nous appellerons « participatives » en nous appuyant sur la grille d'observation de classe du projet LASCOLAF (Langue de Scolarisation

¹⁵ Loi n°2004-04 du 26 juillet 2004 portant orientation générale du système d'éducation, MEN, Antananarivo.

¹⁶ Formations dispensées par des organismes de coopération internationale, par des ONG et par les Instituts Nationaux de Formation des Maîtres.

dans l'Enseignement Fondamental en Afrique Subsaharienne)¹⁷. Nous entendons par « participatives » des modalités empruntant des caractéristiques du modèle constructiviste : sous l'influence des travaux de Bachelard et de Piaget en psychologie cognitive, le modèle constructiviste postule que c'est en agissant, c'est à dire en résolvant des problèmes, que l'on apprend. Mais ces modalités sont sous-tendues par une Approche par les Compétences (A.P.C). Le brouillage se situe donc déjà au niveau des conceptions pédagogiques. Selon Hirtt, l'approche par les compétences n'a qu'un lien factice avec le constructivisme, puisque celle-ci n'emploie plus le savoir que comme un accessoire facultatif à la résolution d'une tâche (Hirtt 2009 : 23).

L'A.P.C se focalise sur les processus qui permettent aux élèves de développer des savoir-faire et des savoir-être, le critère de réussite étant les capacités d'actions de l'élève, les contenus à transmettre devenant secondaires.

Nous analysons un cours de physique-chimie dispensé à une classe de 4^{ème}, majoritairement selon le modèle « participatif », observé au collège d'A, un modeste village de pêcheurs. Cet établissement présente de faibles résultats au B.E.P.C. : 40 % de réussite pour l'année 2010. Au cours des entretiens menés auprès des enseignants de ce collège, le faible niveau des élèves, corrélé à leur pauvreté et à leur méconnaissance du français, a été maintes fois évoqué. Nous supposons que c'est pour répondre à un besoin pragmatique d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques de ces élèves que l'enseignant de physique-chimie intègre la variété majungaise du malgache à son discours et qu'il cherche à stimuler l'activité des élèves. Ceux-ci construiraient ainsi eux-mêmes leur apprentissage, selon le postulat émis par les orientations du ministère de l'éducation et relayé par les enseignants, que ce mode de faire, focalisé sur l'aspect « pratique » des manipulations à visées pédagogiques, convient mieux aux élèves de « faible niveau ». Le cours concerne les notions de circuit électrique et celles d'éléments conducteurs ou isolants. Selon les déclarations de l'enseignant, les définitions principales de la leçon ont été abordées lors du cours précédent et les élèves ont réalisé le montage d'un circuit électrique. Les étapes successives du cours observé proposent des manipulations telles que : dessiner un schéma d'un circuit électrique incluant des composantes imposées aux élèves, construire un circuit électrique au laboratoire et tester la conductibilité d'objets divers se trouvant dans la classe.

Bonnery (2007) s'est intéressé spécifiquement aux processus cognitifs mobilisés par les élèves qui construisent un circuit électrique :

Les multiples manipulations dans lesquelles les élèves sont engagés ont une double intention : un passage au concret et un moyen académique qui serait utilisé dans n'importe quel établissement pour induire, faire découvrir les savoirs de la leçon. (Bonnery 2007 : 28-29)

Ce qui est supposément demandé aux élèves est donc extrêmement complexe : adopter d'eux-mêmes les postures cognitives adéquates à l'appropriation des savoirs, afin de faire le lien entre des exercices tangibles – plaçant souvent l'expérience de chacun au premier plan – et leur finalité. Cette exigence est génératrice de différenciations des élèves face à l'acquisition :

Sur les mêmes tâches peuvent en effet être mobilisées différentes "attitudes cognitives" qui ne produisent pas les mêmes effets en termes d'apprentissage. Pour une part non négligeable, les difficultés d'apprentissage, donc les inégalités, sont

¹⁷ Critères des modalités participatives : le temps de parole de l'élève est supérieur à celui de l'enseignant(e) ; les élèves posent des questions ; l'enseignant prend en considération plusieurs types de réponses ; il y a des interactions élèves-élèves ; les élèves construisent une règle à partir de manipulation ; l'élève est amené à réinvestir les règles dégagées.

liées à la mobilisation d'attitudes cognitives, de "rapports au savoir", qui ne sont pas ceux qui permettent de s'approprier les savoirs scolaires. Par comparaison, les élèves les plus familiers des logiques scolaires savent, parce qu'ils l'ont appris auparavant (probablement hors de l'école), que la réalisation des tâches scolaires, l'application des consignes et l'obtention du bon résultat, s'ils sont importants, ne le sont que parce que cela constitue un moyen de construire un savoir, de consolider ou d'évaluer une acquisition. (Bonneroy 2007 : 32)

Les passages retenus pour l'analyse illustrent les « malentendus » linguistiques et cognitifs liés à la conduite des activités pédagogiques et au discours utilisé. C'est le début du cours, l'appel vient d'être fait en français, les élèves sont parfois désignés par des numéros¹⁸, les cahiers des élèves sont fermés. L'enseignant vient de procéder à une interrogation orale portant sur des définitions qui, on le suppose, devaient être apprises par cœur.

Corpus Majunga, vidéo n°10 : un cours de physique-chimie au CEG d'A, classe de 4^{ème}

16 L'élève interrogé : (il récite) un conducteur laisse passer le courant électrique /

17 L'enseignant : un conduCTEUR ? // est un corps qui laisse passer ?

18 Les élèves : (ils récitent ensemble) est un corps qui laisse passer le courant électrique /

19 Une élève : (elle se lève et s'adresse à l'enseignant) **raha ohatra hoe hafa ny isolant sy conducteur ?**

mais quelle est la différence entre isolant et conducteur ?

Ce premier extrait peut montrer que l'apprentissage par cœur des définitions en français par les élèves ne leur permet pas de s'en approprier le sens. Les tours de parole 16, 17, 18 et 19 témoignent de cette incompréhension. Au lieu de répondre à la question formulée par l'élève, l'enseignant continue de questionner les élèves et cherche à ce qu'eux-mêmes formulent une explication, ce qui nous permet d'identifier une modalité participative :

20 L'enseignant : (s'adressant à l'élève) **ka mitovy ny isolant sy conducteur**

est-ce que c'est pareil isolant et conducteur ?

21 L'élève : **ha ha fa rehefa hoe samby hafa !**

non c'est différent !

22 L'enseignant : (s'adressant à la classe) **han ka mitovy ve ny isolant sy conducteur ?**

hum est-ce que c'est pareil isolant et conducteur ?

23 Les élèves : **TSY MItoVY !**

c'est pas pareil !

24 L'enseignant : (s'adressant à la classe) **inona no tsy mampitovy azy ?**

c'est quoi la différence ?

25 Les élèves : **SATria XX !**

c'est XX !

26 L'enseignant : **mananga-tànana moa e ! // han ! han !**

levez la main ! // oui ! oui !

¹⁸ Comme c'est l'usage à Madagascar où l'effectif d'une classe peut facilement dépasser les 70 élèves dans le public.

(il désigne un élève)

27 L'élève interrogé : **satria ny iray monsieur mampandeha courant dia ny iray tsy mampandeha courant /**

parce que l'un fait marcher le courant et l'autre ne le fait pas marcher

La réponse donnée par l'élève au tour de parole 27 est une description des effets observables. Les termes sont généralistes et exprimés dans une langue relativement ordinaire puisqu'en malgache officiel¹⁹ (**{TSY MitoVY !}** C'est pas pareil/ **{ni iray mampandeha courant}** l'un fait marcher). La réponse donnée ensuite par l'enseignant reste également dans le registre de l'expérience sans permettre la conceptualisation, au contraire les élèves sont amenés à imaginer que le stylo seul tenu en l'air, ne permet pas au courant de passer.

28 L'enseignant : (il prend un stylo) **ny anankiRAY izaNY / raha ataonao eo izaNY ilay stylo dia alefanao ilay cable / dia mandeha ve ilay izy ?**

avec l'un / si on met le stylo on le met et on branche le câble / est-ce que ça marche ?

29 Les élèves : **TSY mandeha ! TSY tonga !**

ça marche pas ! ça marche pas !

30 L'enseignant : **tsy tonga any ilay izy iZAY/ fa raha ohatra izaNY hoe nalainao ilay izy / dia natambatra / dia mandeha ilay courant / dia ? le courant est ?**

ça n'arrive pas jusqu'à là-bas / mais si on le prend / et on le branche/ le courant passe / et ?

31 Les élèves : **conducTEUR ! le courant est conducTEUR !**

La démonstration de l'enseignant amène les élèves à un contresens dont tout le monde semble se satisfaire : « le courant est conducteur ». Cet échange se caractérise par un cadrage faible et une absence de correction explicite de la part de l'enseignant, qui souhaite que ses élèves adoptent une démarche d'induction pour comprendre (tours de parole 28 et 30) alors que lui-même reste au niveau de l'expérience.

L'enseignant propose ensuite une application par la réalisation d'un schéma d'un circuit électrique. Au tour de parole 35, un élève manifeste sa non compréhension, et le brouhaha perceptible au regard de la vidéo témoigne de la confusion des élèves. Mais l'enseignant demeure focalisé sur la tâche à accomplir, les consignes données et réitérées allant de pair avec la volonté de maintenir la discipline.

32 L'enseignant : **bon ! on va faire une de leçon d'un cirCUIT électrique ; qui comprend DEUX générateurs / DEUX lampes / UN interrupTEUR et ?**

33 Les élèves : **XX QUATRE !**

34 L'enseignant : **QUATre ; fils de connexion / faire le schéma / ataovy anatin'ny kahie d'exercices /**

vous le faites dans le cahier d'exercices /

35 Un élève : **mbola tsy azo ilay leçon !**

je n'ai toujours pas compris la leçon !

¹⁹ Les Majungais employant essentiellement le kizanatani au quotidien, cette affirmation est à nuancer.

36 L'enseignant : Ha ! **hatramin'izao ve dia mbola tsy azo ? ataovy ilay schéma teo !** faites le schéma /

jusqu'à maintenant tu n'as pas compris ? faites le schéma !

37 Un élève : **firy monsieur ?**

combien monsieur ?

38 Les élèves : quatre / QUAtre !

39 L'enseignant : QUAtre fils de connexion !

40 Les élèves : deux LAMPes ! deux LAMPes !

41 L'enseignant : (il écrit les consignes au tableau puis circule dans la classe) **tonga dia ilay sary no atao fa izay no ataontsika pratique any amin'ny laBO /**

faites directement le schéma parce qu'on va faire la pratique au labo /

42 Un élève : **adika ve io ?**

est-ce qu'on copie ça ?

43 L'enseignant : **tsy adika io fa ilay sary no atao !**

ne copiez pas mais faites le schéma !

44 Un élève : **atao symboles ? !**

des symboles ?!

45 Un élève : **schéMA iZAny !**

non un schéma !

(brouhaha des élèves)

L'enseignant 47 : **han han tsy misy resaka ! ataovy ilay hainareo dia jerentsika ery!**

on ne discute pas! faites ce que vous avez appris après on va voir !

(les élèves réalisent le schéma individuellement durant une dizaine de minutes).

Le passage par la réalisation d'un schéma devrait permettre une conceptualisation de la notion de circuit électrique par le biais de la symbolisation de ses éléments constitutifs. L'échange ci-dessus montre que l'enseignant (au tour de parole 47) requiert des élèves qu'ils fassent eux-mêmes le lien entre les apprentissages précédents. Quant aux élèves, ils adoptent ce que Bonnery nomme des « attitudes de conformité », ils sont actifs et réalisent l'exercice mais n'en interrogent pas le sens. À cet égard, les tours de parole 37 à 40 montrent que les élèves se focalisent uniquement sur le nombre d'éléments à intégrer au schéma.

La séquence suivante est consacrée à la correction du schéma. Celle-ci se déroule selon un enchaînement de déductions par le biais de l'expérience visuelle mais ne permet pas de construire une connaissance sur le monde. Le discours vertical est absent, seul le discours horizontal devrait alors permettre la conceptualisation, qui comme nous allons le voir, n'aura pas lieu. La correction commence par des objections des élèves. Ils n'ont pas réussi à réaliser le schéma et ont détecté un problème. L'enseignant tente de faire le lien avec la leçon précédente, cependant les élèves considèrent que la réussite de l'exercice consiste à trouver le bon nombre de points de connexions.

Un élève réalise le schéma au tableau. Ce schéma comporte des erreurs. Conformément au statut de l'erreur selon le modèle constructiviste, la correction de ce schéma devrait consister à réemployer ces erreurs pour « construire » un savoir. Mais elle se concentre uniquement sur l'identification des éléments constitutifs, sans qu'aucun discours vertical ne permette aux élèves une appropriation d'un savoir détaché de l'expérience.

65 L'enseignant : (à l'élève qui a dessiné le schéma au tableau) merci / (l'élève retourne à

sa place) point un point deux / générateur un générateur deux / (en montrant le schéma dessiné par l'élève) combien de connexions ?

66 Les élèves : UN ! DEUX ! TROIS ! QUATRE ! CINQ !

67 L'enseignant : **firy izany ?**

combien ?

68 Les élèves : CINQ !

69 L'enseignant : **firy ?**

combien ?

70 Les élèves : CINQ !

71 L'enseignant : CINQ piles ? **ilay izy eto anje deux PILES fa tsy hoe deux BOITES de générateurs /**

on voit là que c'est deux piles mais pas deux boîtes de générateurs

72 Les élèves : HA ;;!

Alors que la schématisation devrait permettre aux élèves d'entrer dans la symbolisation, les interactions restent au niveau du concret. Ainsi, bien que le dénombrement concerne au départ les connexions, l'enseignant bascule sur le dénombrement des piles, ce qui relève sans doute d'une stratégie mais qui entretient, selon nous, un certain malentendu. La suite de la correction consiste en un dénombrement « de mémoire » des piles puis des fils électriques. La séquence de correction s'achève sans explicitation relevant d'un discours vertical. La classe se rend au laboratoire afin de tester la conductibilité d'objets quotidiens. La vidéo n°13, correspondant à la séquence au laboratoire, montre une mise en activité importante des élèves et une grande implication dans les tâches à accomplir ; nous observons aussi de la spontanéité dans les interactions. Le passage transcrit ci-dessous fait état des derniers échanges de cette séquence.

L'extrait ci-dessous correspond à la séance de pratiques au laboratoire. Les élèves sont répartis par groupes de travail. Avant que ne commence cet extrait, chaque groupe a monté un circuit électrique en rassemblant des pièces distribuées par l'enseignant. Les élèves semblent rompus à cet exercice et les problèmes de fonctionnement sont dus au dysfonctionnement des pièces, repérés par les élèves eux-mêmes. Ils doivent maintenant tester la conductibilité de certains objets quotidiens.

(L'enseignant s'affaire auprès du groupe 3, il y a un brouhaha général)

22 Un élève du 3^{ème} groupe : **tsy mirehitra /**

ça ne s'allume pas /

23 L'enseignant : (il s'adresse à la fois aux élèves des groupes 3 et 2, il tient un élastique bien visiblement devant lui) **fa maninona no tsy mirehitra ?**

pourquoi ça ne s'allume pas?

24 Les élèves du 2^{ème} groupe : IsoLANT ! (brouhaha)

25 L'enseignant : (à l'ensemble de la classe) HÉ HO !

26 Un élève : **MAfaNA !** (les élèves rient puis le calme revient.)

c'est chaud !²⁰

²⁰ L'élève parodie ici une publicité télévisée pour une boisson.

27 L'enseignant : maninona KAY ity tsy mety mirehitra mihitsy !	<i>pourquoi pour eux ça s'allume pas ?</i>
28 Les élèves : IsoLANT !	
29 Un élève du 3 ^{ème} groupe : tsy mirehitra /	<i>ça s'allume pas /</i>
30 L'enseignant : (il va chercher ses clés et les donne au groupe 3) andramo amin'ny lakilé (les élèves essayent de tester les clés, ils sont aidés par l'enseignant)	<i>essayez avec la clé /</i>
asaraka kah amin'izay mandeha /	<i>il faut les séparer ça va marcher /</i>
ataovy amin'ity indray !	<i>essayez avec celle-là !</i>
satria ilay courant mankato /	<i>le courant circule par là /</i>
(les élèves testent, l'enseignant s'éloigne un peu puis revient vers eux.)	
L'enseignant 30 : ahoana ARy ?	<i>alors ?</i>
Les élèves 31 : mirehitra !	<i>ça s'allume !</i>

Une analyse détaillée des échanges montre que l'engagement des élèves dans les tâches pédagogiques ainsi que leur participation active est un leurre et ne leur permet pas pour autant de conceptualiser le savoir dont il est question ici. Il est remarquable que si les élèves distinguent les objets « isolants » des « conducteurs », ils expriment cette distinction par leur expérience visuelle : **tsy mirehitra /{ça s'allume pas}** qui s'oppose à **mirehitra ! {ça s'allume}**. L'enseignant interroge à deux reprises les raisons de cette distinction (aux tours de parole 23 et 27) les élèves répondent alors par le terme clé en français qu'ils ont mémorisé : « isolant ». Cependant, la séquence s'achève encore sur l'expression d'une expérience sensible aux tours de parole 30 et 31. Les élèves savent-ils pour autant que « ça s'allume » parce que l'objet est conducteur et qu'il laisse passer le courant électrique jusqu'à l'ampoule ? Sont-ils en mesure de l'exprimer en reliant la cause à l'effet ? Le cadre limité de l'enquête ne nous permet pas de nous prononcer de manière univoque, mais nous estimons qu'il y a bien un malentendu, dans la mesure où les élèves pensent avoir « travaillé » correctement en se conformant aux consignes, dont le morcellement n'est pas compensé par une synthèse.

Les conclusions de Bonnery, bien que faisant suite à une recherche menée dans un contexte de ZEP en France, rejoignent nos analyses :

Plus la façon d'enseigner est en apparence déscolarisée, informelle, et plus elle présuppose que les élèves adoptent spontanément une posture d'appropriation qui leur permet de scolariser par eux-mêmes les objets proposés, et de comprendre que toute la séance concourt à faire émerger un savoir institutionnalisé. Ce savoir est désigné à la fin du cours par l'enseignant, mais de façon rapide car toute la séance est supposée avoir permis aux élèves de le découvrir et de le comprendre. Les dispositifs pédagogiques ont ainsi tendance à traiter comme une formalité ce qui révèle de la formalisation des savoirs et de la formation intellectuelle. (Bonnery 2007 : 44)

Nous pouvons cependant corréler la faiblesse du niveau de cet établissement, avec un discours pédagogique et un modèle qui ne donnent pas aux élèves les moyens de s'approprier les savoirs, alors que ceux-ci ne sont sans doute pas construits non plus dans la sphère privée. Le cours de physique nous a permis de remarquer que :

(...) ce sont les moments où l'occasion est offerte d'associer de façon réflexive les différentes tâches effectuées et le savoir à retenir qui durent le moins longtemps.
(Bonnery 2007 : 74)

C'est donc dans l'établissement le plus fragilisé au niveau socio-économique que le discours permettant la conceptualisation est le moins fréquent. Quand bien même il y aurait appropriation, l'emploi à l'école d'une variété proche, voire identique à celle utilisée par les élèves dans la sphère privée et le discours majoritairement horizontal dans lequel se réalise cette variété, ne permettent pas aux élèves d'exprimer des connaissances sur le monde, détachées de l'expérience, et ceci *a fortiori* lors de l'évaluation sommative qui sera en français. C'est en effet seulement au moment de l'évaluation, normative et traditionnelle, que la capacité à conceptualiser un savoir en français sera demandée.

Conclusion

Ainsi au-delà des modèles d'enseignement et du choix de la langue d'enseignement, c'est bien dans le cadre de notre étude, au niveau du discours pédagogique que se trouve une des clés de la différence des élèves face aux apprentissages. Les propos recueillis en entretiens nous ont appris que ce discours est sous-tendu par l'image que les enseignants ont des usages linguistiques et des possibilités langagières des élèves dans la sphère privée. D'autres déterminants pourraient bien entendu y être ajoutés : le canal, oral ou écrit, utilisé pour accéder aux savoirs ou les faire circuler pourrait également être exploré comme facteur de différenciation, selon le niveau d'acculturation des élèves avec ce canal.

Mais notre réflexion nous porte à penser qu'une des raisons de la faible performance des collégiens peut résider dans des effets dérivés des mesures d'adaptation des apprentissages et des pratiques : de la généralisation du discours ordinaire pour transmettre le savoir à une mise en activité constante des élèves focalisée sur les compétences ; la volonté d'abolir la distance entre la sphère scolaire et la sphère privée, la volonté de rendre l'enseignement plus pragmatique ne sont-elles pas l'antinomie de l'objet scolaire ? En entretien de nombreux enseignants déplorent la perte du prestige lié à l'école et à leur profession, reprochent aux élèves de venir en classe pour s'amuser. Nous estimons que ces phénomènes ne sont pas sans lien avec les orientations pragmatiques d'adaptation de l'enseignement aux profils des élèves et que sous couvert d'une bienveillance de surface l'école ne permet pas au plus quand nombre d'acquiescer ce qu'elle exige.

Enfin, nous avons vu que la question des pratiques langagières en classe se complexifie en contexte plurilingue dès lors que le médium d'enseignement est une langue seconde. Reconnaître et intégrer l'identité langagière des élèves dans le cours, afin de diminuer l'insécurité linguistique n'est-il pas tout aussi trompeur que d'accorder l'illusion de réussite aux élèves des cycles secondaires, par la réalisation de micro-tâches ?

Il semble que ces remarques et ces questions devraient susciter une vigilance accrue de la part des prescripteurs, des formateurs et des enseignants ainsi qu'une approche réflexive particulièrement nécessaire en milieu plurilingue où la rencontre de l'autre est constitutive de l'acte pédagogique ; cette rencontre ne pouvant se réaliser sans décentration.

Bibliographie

BACHELARD Gaston, 1938, *La formation de l'esprit scientifique*, Librairie philosophique, Paris.

- BAUTIER Élisabeth, 2008, « Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique », in Frandji D., Vitale P., (dirs), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, Pédagogie, Société*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 133-150.
- BAUTIER Élisabeth, 2011, « Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage » dans Jean-Yves Rochex & Jacques Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, p.157-172.
- BAUTIER Élisabeth, GOIGOUX Roland, 2004, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n°148, p.89-100.
- BERNSTEIN Basil, 1975, *Langage et classe sociale. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Éditions de Minuit, Paris.
- BERNSTEIN Basil, 2007, *Pédagogie, contrôle symbolique de l'identité*, Les Presses Universitaires de Laval, Québec.
- BLOCH Daphné, 2015, *Langues, pratiques de transmission et dynamiques d'apprentissages au collège à Madagascar*, Université de Rouen, Thèse de Doctorat.
- BONNERY Stéphane, 2007, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute, Paris.
- BROUSSEAU Guy, 1984 « Le rôle central du Contrat didactique dans la construction des situations », Communication au Congrès de ICME, Adélaïde.
- CRINON Jacques, 2011, « Les pratiques langagières dans les classes et la co-construction des difficultés scolaires », dans Jean-Yves Rochex & Jacques Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, p. 57-76.
- DELARUE-BRETON Catherine, BAUTIER Élisabeth, 2015, « Nouvelle littéracie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée », *Le français aujourd'hui* 2015/3, n°190, p.51-60.
- HIRTT Nico, 2009, « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », *L'école démocratique*, n°39, septembre 2009, www.ecoledemocratique.org. Consulté le 06.03.2020.
- MENRS, 2008, *Madagascar Éducation pour tous*, MENRS/UNESCO.
- MORIN Edgar, 2004, *La méthode (t.6. Éthique)*, Le Seuil, Paris.
- PIAGET Jean, 1975, *La psychologie de l'intelligence*, Armand Colin, Paris.
- ROCHEX Jean-Yves, 2011, « Conclusion. La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne » dans Jean-Yves Rochex & Jacques Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, p.173-198.
- VELOMIHANTA Ranaivo, 2007, « Le système éducatif de Madagascar », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°46, p.125-132.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis (University of Oxford), Salih Akin (Université de Rouen Normandie), Sophie Babault (Université de Lille), Aude Bretegnier (Université du Mans), Claude Caitucoli, Véronique Castellotti (Université de Tours), Régine Delamotte-Legrand (Université de Rouen Normandie), Alexandre Duchêne (Université de Fribourg), Valentin Feussi (Université d'Angers), Robert Fournier (Carleton University, Ottawa), Stéphanie Galligani (Université Grenoble Alpes), Médéric Gasquet-Cyrus (Université Aix-Marseille), Emmanuelle Huver (Université de Tours), Normand Labrie (Université de Toronto), Foued Laroussi (Université de Rouen Normandie), Benoit Leblanc (Université du Québec à Trois-Rivières), Mylène Lebon-Eyquem (Université de la Réunion), Fabienne Leconte (Université de Rouen Normandie), Gudrun Ledegen (Université de Rennes), Danièle Moore (Simon Fraser University, Vancouver), Clara Mortamet (Université Jean Monnet, Saint Etienne), Alioune Ndao (Université Cheik Anta Diop, Dakar), Isabelle Pierozak (Université de Tours), Cécile Van den Avenne (Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3).

Rédactrice en chef : Clara Mortamet.

Directrice de publication : Fabienne Leconte.

Comité scientifique : Michelle Auzanneau (Université de Paris), Margaret Bento (Université de Paris), Jacqueline Billiez (Université de Grenoble Alpes), Philippe Blanchet (Université de Rennes), Jean-Michel Eloy (Université d'Amiens), Françoise Gadet (Université Paris Nanterre), Monica Heller (Université de Moncton), Caroline Juillard (Université de Paris), Jean-Marie Klinkenberg (Université de Liège), Marinette Matthey (Université Grenoble Alpes), Marie-Louise Moreau (Université de Mons-Hainaut), Robert Nicolai (Université Côte d'Azur), Didier de Robillard (Université de Tours), Valérie Spaëth (Université Sorbonne nouvelle), Claude Truchot (Université de Strasbourg), Daniel Véronique (Université Aix-Marseille).

Comité de lecture pour ce numéro :

Nathalie Auger, Michèle Auzanneau, Margaret Bento, Stéphane Bonnery, Josiane Boutet, Lucile Cadet, Danièle Cogis, Claudine Garcia-Deban, Marc Debono Régine Delamotte, Jean-François De Pietro, Marie-Laure Elalouf, Valentin Feussi, Laurent Gajo, Emmanuelle Huver, Christian Lagarde, Mylène Lebon-Eyquem, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Nadia Maillard, Maira Mamede, Bruno Maurer, Clara Mortamet, Fanny Rink, Valerie Spaëth, Marielle Rispail, Françoise Ropé, Eguzki Urteaga, Cécile Van den Avenne, Daniel Véronique

<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425