

SEBASTIAN PIOTROWSKI

CONDUITES DE L'ENSEIGNANT ET MÉTADISOURS DIDACTIQUE DANS UNE CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE

Les conduites de l'enseignant dans une classe de langue peuvent être analysées en fonction des tâches qu'il a à remplir au cours d'une leçon et sont directement observables à travers le métadiscours didactique. Ces tâches sont définies par des chercheurs de plusieurs manières, mais *grosso modo* elles recouvrent les mêmes éléments. DABENE (1984), dans une approche métalinguistique, distingue trois fonctions cardinales qu'assume l'enseignant et qui structurent la métacommunication en classe : 1) la fonction de vecteur d'information, 2) la fonction de meneur de jeu et 3) la fonction d'évaluateur. CICUREL (in DABENE *et al.* 1990) considère les tâches de l'enseignant comme des obligations/droits institutionnels qui sont les suivants : 1) faire produire, 2) faire comprendre et 3) arbitrer. BOGAARDS (1991) définit les tâches de l'enseignant comme des activités consistant à : 1) fournir un input adéquat, 2) organiser une interaction adéquate et 3) fournir une évaluation adéquate.

Dans l'analyse¹ qui suit, où l'on privilégiera les conduites de l'enseignant vis-à-vis de l'emploi de la LM en classe, nous reprenons, à un niveau très général, la distinction faite par CICUREL. En outre, dans la première partie, consacrée aux clarifications de l'enseignant, on se référera explicitement à l'article de DABENE cité ci-dessus. L'article est donc divisé en trois parties, qui correspondent aux tâches consistant à : faire comprendre, évaluer et faire produire.

Dr Sebastian PIOTROWSKI – maître de conférence à l'Institut de Philologie romane de l'Université Catholique de Lublin; adresse pour correspondance : A. Raławickie 14, PL 20-950; e-mail : sepio@kul.lublin.pl

¹ La présente analyse s'appuie sur un corpus de quatre leçons de français langue étrangère, enregistrées (aux 5^e, 8^e, 17^e et 20^e mois d'apprentissage) dans un lycée de Lublin, dans une même classe, avec un même enseignant.

1. FAIRE COMPRENDRE

La tâche d'élucidation du sens d'un segment de la LE est une tâche dont le caractère est nettement métalinguistique. Aussi se sert-on ici de la distinction faite par DABENE (1984), qui sous la fonction de vecteur d'information, exercée par l'enseignant, spécifie trois types de métadiscours : 1) informatif, 2) explicatif et 3) descriptif. Ces trois types seront donc traités dans la présente partie de l'étude.

1.1. Le métadiscours informatif

Il s'agit de « toute actualisation autonymique d'un élément quelconque de la langue étrangère » (DABENE 1984). Pour voir comment est réalisée cette fonction par l'enseignant, il faut nécessairement prendre en compte les conduites des apprenants au moment où ils posent des questions. Pour que l'enseignant puisse répondre, il faut que le groupe-classe pose des questions. Il semble que dans une classe de langue ce problème n'ait aucune raison d'être puisque les apprenants, surtout au début de leur apprentissage, face à une langue non connue, ont normalement beaucoup de questions à poser, par exemple à propos du lexique. Or, il ressort de nos observations que le problème évoqué est plus complexe qu'il n'y paraît. En effet, les apprenants posent très peu de questions (quelle que soit la langue de la formulation) et quand ils posent des questions, ils le font systématiquement en langue maternelle, comme par exemple² :

(383) E : uhm un guide (E écrit le mot au tableau) il est guide à Chenonceaux +

(384) Ay : **co to jest?**

qu'est-ce que c'est?

(385) E : qu'est-ce que c'est guide?

(386) Ay : **nie wiem co to znaczy**

je ne sais pas ce que ça veut dire

(387) E : guide? **przewodnik** guide guide

un guide

(433) A1 : **a co to znaczy** « Londres »?

et qu'est-ce que ça veut dire « Londres »?

(434) E : c'est **Londyn** la capitale de l'Angleterre

Londres

(5^e mois)

² Les conventions de transcription sont les suivantes : E – enseignant, A – apprenant, **nnn** – segment en L1 (polonais), *nnn* – traduction en L2 (français), nnn + nnn – pause, nnn ? – intonation montante, nnn...?... – segment incompréhensible, nnn – segment prononcé avec insistance, [nnn] – segment transcrit phonétiquement, nnn... – segment inachevé, nnn / nnn – auto-interruption.

Il en résulte assez nettement que les apprenants ne possèdent pas (encore) le vocabulaire métalinguistique nécessaire pour pouvoir demander des clarifications de l'enseignant. Il est clair que, suivant les méthodologies, ce type de vocabulaire est introduit à des moments différents de l'apprentissage, certains enseignants jugeant ce vocabulaire indispensable dès les premières leçons, d'autres non. Indépendamment du moment de l'apparition dans le cursus scolaire, le vocabulaire métalinguistique de base (par exemple : comment dit-on en français?, comment est-ce qu'on prononce cela?, etc.) semble utile, sinon indispensable. Cependant, ce vocabulaire de base semble faire défaut à nos apprenants même à un stade relativement avancé. Les derniers enregistrements comprennent des séquences pédagogiques entre le 17^e et le 20^e mois d'apprentissage. S'il faut considérer que le 20^e mois marque la fin de la première moitié du cursus, c'est-à-dire environ 400 heures de cours, on peut se demander peut-être pourquoi on ne retrouve pas, chez ces apprenants, de questions qui révéleraient une certaine maîtrise du vocabulaire métalinguistique.

On peut avancer que, ou bien l'enseignant n'a pas donné de vocabulaire métalinguistique à ses apprenants (ce point n'est pas mentionné dans le programme), en considérant qu'ils peuvent s'en passer, ou bien il en donnait des éléments chaque fois que le besoin de communication l'imposait, mais sans jamais le traiter d'une manière explicite. D'après la première explication, peu probable à notre avis, il faudrait considérer que les apprenants ne possèdent pas du tout de vocabulaire métalinguistique. Quant à la seconde, on pourrait en tirer conclusion qu'ils possèdent un certain vocabulaire métalinguistique, mais ne s'en servent pas.

Quelle que soit la démarche de l'enseignant, il faut constater que le groupe-classe n'a pas l'habitude de poser de questions ayant un caractère métacommunicatif. Lorsqu'ils ressentent le besoin de poser ce type de questions, ils le font systématiquement en langue maternelle (dans notre corpus nous n'avons trouvé aucune question, de la part des apprenants, qui porterait sur la langue et qui soit posée en langue étrangère).

Ainsi, le métadiscours informatif de l'enseignant est toujours une réponse à une question posée par l'apprenant en langue maternelle. Il faut noter aussi que les apprenants recourent également à la langue maternelle lorsqu'ils s'adressent à l'enseignant tout en travaillant en petits groupes. En voici un exemple :

(374) E : s'il vous manque un mot n'hésitez pas à me demander

(E s'adresse à tous les apprenants qui travaillent en groupes; l'échange que l'on cite plus bas n'a lieu que quelques minutes après cette réplique de l'enseignant)

(375) A8 : **jestem pewny?**

je suis sûr?

(376) E : je suis sûr

(17^e mois)

On voit que la question de l'apprenant est dépourvue d'éléments métalinguistiques. L'enseignant est obligé de deviner qu'il s'agit d'une véritable question, parce qu'A8 récite l'expression en LM, monte l'intonation à la fin et attend la réaction de l'enseignant. Cet échange montre, d'un côté, que l'enseignant est habitué à entendre ce genre de questions parce qu'il répond sans hésiter, et de l'autre, que l'apprenant est habitué à poser des questions de cette manière très simplifiée. Il est à souligner que l'échange cité a lieu au 17^{ème} mois d'apprentissage, et l'apprenant sait très bien ce qui est permis en classe et ce qui ne l'est pas. Quant à l'emploi de la langue maternelle, l'échange présente une situation type, où l'enseignant n'évalue pas négativement le recours à la LM, mais fournit, sans aucun commentaire, l'information voulue par l'apprenant. Il va de soi que cette conduite, très fréquente au début de l'apprentissage, a incité les apprenants à se servir de leur langue maternelle même à un stade avancé, parce qu'ils savent que l'enseignant répond à leurs questions, indépendamment de la langue employée.

1.2. Le métadiscours explicatif

Cette opération est entreprise par l'enseignant pour clarifier le sens d'un segment et peut prendre diverses formes comme définition, synonyme, etc. Avant de parler de ces formes, essayons de voir comment elles se trouvent mises en œuvre.

L'élucidation du sens d'un segment peut se faire soit à l'initiative de l'enseignant soit à l'initiative d'un apprenant. Mais puisque les apprenants posent peu de questions, comme nous l'avons remarqué, cette dernière possibilité est beaucoup plus rare que la première. Voici un échange où c'est l'apprenant qui s'adresse spontanément à l'enseignant :

(433) A1 : **a co to znaczy** Londres ?

qu'est-ce que ça veut dire Londres ?

(434) E : Londres oui ? c'est **Londyn** la capitale de l'Angleterre

Londres

(5^e mois)

Parfois l'enseignant incite les apprenants à poser des questions, notamment à propos du lexique non connu :

(2) E : est-ce que vous pouvez jeter un coup d'œil là + sur le dialogue déjà et on va expliquer s'il y a encore des mots que vous n'avez pas / ce que vous n'avez pas compris

[...]

(6) A4 : expliquez-vous **to** ?

c'est ?

(7) E : oui expliquez-vous parce qu'elle dit ...

(8) A4 : **proszę się wyjaśnić** ? (forme erronée)

expliquez-vous ?

(9) E : c'est-à-dire ce que vous pensez ce que vous voulez dire expliquez-vous expliquez ce que vous voulez dire

(8^e mois)

Le plus souvent les explications clarifiant le sens d'un segment viennent de l'initiative de l'enseignant. Un certain nombre d'entre elles sont des réactions à des formes erronées produites par les apprenants :

(401) E : il est gardien c'est quoi gardien ?

(402) A? : **ogrodnik**
jardinier

[...]

(406) A? : **sprzedawca**
vendeur

(407) E : **nie nie** gardien celui qui garde qui est là qui protège qui garde
non non

(5^e mois)

Souvent, sans être sollicité, l'enseignant interrompt le discours d'un apprenant, pour expliquer le sens d'un segment qui risque, selon lui, d'être non connu du groupe-classe. Il est très probable que dans ces cas, l'enseignant se laisse guider aussi bien par son savoir que par son intuition quant à la compétence linguistique des apprenants³ :

(57) A8 : le rectangle [cedeef] doit être en équilibre sur la ligne...

(58) E : en équilibre c'est-à-dire moitié moitié

(17^e mois)

Certaines clarifications peuvent être insérées au milieu du discours, sans que celui-ci soit interrompu. Dans l'énoncé cité ci-dessous, il s'agit d'expliquer le sens du mot « lot » :

(289) E : et alors il y a un monsieur qui achète qu'est-ce qu'on achète donc ? on achète ce coffret probablement et après il y a un lot de livres donc il y a plusieurs livres que quelqu'un achète pour combien ? combien de francs ?

(17^e mois)

Comme nous l'avons dit, c'est l'enseignant qui prend le plus souvent l'initiative pour expliquer des segments non compris ou non connus des apprenants. Il faut peut-être se demander pourquoi il ne laisse pas plus d'initiative aux élèves. Il se peut que le programme d'enseignement, qui est un programme spécial, lui impose un rythme soutenu, mais il est difficile de dire dans quelle mesure

³ Il est possible également que les apprenants lui font savoir par des moyens autres que verbaux (ceux-ci ne sont pas traités dans l'analyse) qu'ils n'ont pas compris tel ou tel segment.

ce rythme influence ses conduites. Si l'on admet que l'enseignant veut économiser le plus de temps possible, il doit juger peu rentable d'attendre que les apprenants posent des questions. Par ailleurs, l'enseignant peut considérer que les réactions des apprenants ne reflètent pas l'état de leurs compétences, et ceux qui comprennent le moins ne sont pas obligatoirement ceux qui demandent le plus d'explications, et cela indépendamment du fait qu'ils soient timides ou qu'ils s'intéressent peu au contenu de la leçon. Expliquer plus qu'on ne demande est, pour l'enseignant, une stratégie rassurante, mais il faudrait demander aux apprenants s'ils la jugent utile et efficace.

En ce qui concerne les formes du métadiscours explicatif, l'enseignant en utilise plusieurs. Les deux échanges présentés ci-dessous montrent des exemples d'énoncés explicatifs de type définitoire :

- (71) E : enfin le diamètre c'est quoi le diamètre ?
 (72) A8 : c'est...
 (73) E : tu peux tu peux montrer le diamètre ? quel quel
 (74) A8 : ... ? ... distance de de demi
 (75) E : oui c'est une ligne qui passe au milieu et qui relie les deux côtés du cercle voilà c'est bien

(17^e mois)

- (303) A0 : vingt cinq combats gagnés champion du ...
 (304) A6 : Québec
 (305) A0 : [kje.../ kjub...]
 (306) E : Québec Québec c'est une province du Canada oui ? une province française

(8^e mois)

Dans l'échange (71-75), la définition est fournie par l'enseignant, après qu'il ne vérifie la compétence de l'apprenant. Le déroulement de l'échange montre en fait que cette vérification s'était réalisée à deux niveaux : l'un oral (lorsque l'apprenant tente de répondre) et l'autre gestuel (lorsque A8 montre le diamètre au tableau). On peut souligner aussi un rythme rapide de l'échange, où le moment d'hésitation, ou de recherche d'un mot par l'apprenant, est immédiatement saisi par l'enseignant qui enchaîne et mène l'échange à son terme.

Dans l'échange (303-306), l'énoncé explicatif porte sur un terme géographique. Il est à souligner que, si l'enseignant se contente de fournir cette fois-ci une définition très simple, il profite de cette occasion pour répéter deux fois le mot 'Québec' en présentant à A0 la prononciation correcte. Il n'est pas à exclure que la prononciation avait d'ailleurs été son premier souci, vu les difficultés de A0, et que la glose métalinguistique n'était qu'un prolongement de la clarification.

Il faut noter aussi que, dans les deux échanges, l'enseignant fournit ses explications en langue étrangère, mais on retrouve aussi, dans le corpus, des énoncés

de type définitoire qui ne viennent qu'après la traduction d'un mot en langue maternelle. Aussi l'explication devient-elle double :

(434) E : Londres oui ? c'est **Londyn** la capitale de l'Angleterre.

Londres

(5^e mois)

(24) E : le collègue c'est qui ?

(25) Ay : **kolega**

un collègue

(26) E : oui celui qui travaille ensemble

(27) Ay : **aha**

ah c'est ça

(28) E : on travaille ensemble par exemple Madame Kwiatkowska c'est ma collègue

(8^e mois)

Remarquons une fois de plus une réaction positive de l'enseignant vis-à-vis de l'emploi de la LM par l'apprenant. Ce recours à la LM s'avère en quelque sorte pratique pour l'enseignant qui n'a qu'à ajouter sa propre clarification (qui devient purement formelle) à celle donnée par l'apprenant. Soulignons aussi que dans l'échange (24-28), on fournit non seulement la définition du mot (26), mais, en plus, on illustre cette définition par un exemple qui est très lisible pour les apprenants (28). En fait, il n'est pas rare que l'enseignant, essayant de clarifier le sens d'un segment, prenne des objets ou évoque des personnes, connus des apprenants, pour rendre la clarification plus nette. En voici un exemple, où est évoqué le prénom d'un des apprenants :

(243) E : le fils / vous / toi tu es le fils de tes parents [...]

(244) E : **Kinga** elle est la fille de ses parents

(5^e mois)

A côté des énoncés de type définitoire, l'enseignant emploie aussi des termes synonymiques, mais il faut préciser que, par rapport aux premiers, ces derniers apparaissent beaucoup plus rarement :

(255) E : ils sont morts ils sont décédés + décédé mort

(5^e mois)

(18) E : faire voir oui voilà je vous montre ma main c'est ma main je vous montre maintenant la cassette [...]

(19) E : montrer quelque chose à quelqu'un ou faire voir faire voir c'est la même chose

(8^e mois)

Une des réalisations du métadiscours explicatif de l'enseignant est la traduction en langue maternelle. Il faut signaler que cette pratique était assez fréquente en première année, pour ensuite commencer à disparaître à la fin de la deuxième année.

Dans l'échange rapporté ci-dessous, l'enseignant répond à une sollicitation de l'apprenant qui, chose frappante, ne pose pas de question, mais déclare en langue maternelle qu'il ne comprend pas le sens d'un mot. Si la première explication consiste à donner l'équivalent en LM, elle est suivie d'une glose qui, cette fois-ci, est en LE. Le changement de code est probablement provoqué par le changement, brusque il est vrai, de locuteur : l'enseignant ne s'adresse plus à l'apprenant, qui vient de le solliciter, mais à tout le groupe-classe. Cela montre que la conduite de l'enseignant est très contrôlée, et que celui-ci choisit consciemment le code, suivant à qui il adresse la parole :

- (386) A? : **nie wiem co to znaczy**
je ne sais pas ce que ça veut dire
- (387) E : **guide?** przewodnik guide guide
un guide
- (388) E : si vous parlez d'un livre c'est aussi un guide un livre c'est aussi un guide là il s'agit d'une personne
- (5^e mois)

L'échange suivant peut être un exemple d'une communication ratée. S'il est vrai que l'apprenant répète correctement après l'enseignant des mots, celui-ci n'est pas du tout sûr que l'autre comprenne ce qu'il répète. Ainsi la traduction en LM, donnée à la fin de l'échange, doit peut-être constituer une garantie pour l'enseignant que tous les segments ont été correctement compris :

- (457) E : elle est célibataire ou non ? elle est...
- (458) A9 : elle est...
- (459) E : elle est... + mariée (E écrit au tableau)
- (460) A9 : mariée
- (461) E : elle est mariée **zameżna żonaty**
mariée marié
- (5^e mois)

Dans les échanges cités ci-dessous, l'explication de l'enseignant est double, en langue maternelle et en langue étrangère :

- (299) A? : **co to jest** 'femme' ?
qu'est-ce que c'est 'femme' ?
- (300) E : la femme **żona** épouse
femme
- (5^e mois)
- (230) E : la mère il faut le père le fils unique
 (échanges inaudibles entre élèves)
- (231) E : le fils unique **jedynak** si tu veux c'est le seul fils enfant unique
fils unique
- (5^e mois)

La construction des énoncés explicatifs est, dans les deux échanges, très lisible. On y distingue trois éléments, dont un est en langue maternelle. Un tel discours explicatif offert par l'enseignant se prête au moins à deux interprétations différentes, suivant la façon dont on traitera le segment de milieu, c'est-à-dire la traduction en langue maternelle.

Selon la première hypothèse, les trois éléments de l'explication sont considérés séparément :

- les segments 'la femme' dans (300) et 'le fils unique' dans (231), qui débutent les énoncés explicatifs, comme de simples reformulations, qui doivent rappeler sur quoi porte exactement la clarification,
- la traduction en LM comme le noyau dur de l'explication,
- le synonyme 'épouse' dans le premier cas, et la définition 'c'est le seul fils enfant unique' dans le second, comme une deuxième partie de l'explication qui doit renforcer celle-ci.

Selon la seconde hypothèse, on admet que les éléments périphériques constituent un tout, l'élément de milieu étant une parenthèse, une sorte de didascalie, qui clarifie, mais qui n'appartient pas à l'énoncé principal. Cette parenthèse, c'est-à-dire la traduction, est essentielle pour l'explication, mais du fait qu'elle est justement au milieu de l'énoncé, elle s'y cache (il faut noter qu'au niveau de l'intonation l'enseignant ne fait pas de pause, ni avant ni après la traduction). De cette façon, on peut avoir l'impression que l'enseignant fait semblant d'expliquer le sens du segment en LE, en ayant finalement recours aussi bien à la langue étrangère qu'à la langue maternelle.

1.3. Le métadiscours descriptif

Il traite la langue comme système, en expliquant son fonctionnement. Le métadiscours descriptif englobera donc la grammaire explicite ou, autrement dit, « explicitée » (cf. BESSE & PORQUIER 1991 : 93). Un des problèmes majeurs, qu'il faudra signaler à cette occasion, portera sur l'emploi, par l'enseignant, de termes grammaticaux.

Les deux premiers échanges cités ci-dessous concernent le problème du genre lexical, qui semble être un point dans la grammaire qui préoccupe particulièrement les apprenants. Ceux-ci, notamment au début de l'apprentissage, s'aperçoivent en fait qu'il existe de nombreuses différences entre leur langue maternelle et la langue qu'il sont en train d'apprendre :

(189) E : un frère une sœur

(190) A1 : **jakiego to jest rodzaju?**

quel genre c'est?

- (191) E : un **frère jak myślisz** ?
qu'est-ce que tu penses ?
- (192) A1 : **męskiego** ?
masculin ?
- (193) E : oui c'est masculin donc c'est un frère ça c'est féminin donc c'est une sœur
(5^e mois)
- (225) E : vous avez des parents aussi + les parents
- (226) A1 : **jakiego rodzaju** ?
quel genre c'est ?
- (227) E : comment ? les parents c'est la mère et le père
- (228) A1 : **ale jaki jest rodzaj** ?
mais c'est quel genre ?
- (229) E : **męski**
masculin

(5^e mois)

On remarque ici que les échanges se passent en grande partie en langue maternelle. D'une part, cela est dû au code adopté par l'apprenant, qui pose ses questions en LM. De l'autre, on voit que l'enseignant accepte (en tout cas il ne proteste pas) cet emploi de la LM par son interlocuteur. Dans le premier échange, puisqu'il s'agit d'une reformulation (193), on ne sait pas si l'enseignant emploie la LE parce qu'il considère que son explication doit être comprise du groupe-classe, ou bien parce qu'il veut profiter de l'occasion pour apprendre (ou rappeler) aux élèves quelques termes grammaticaux en LE. Dans le second cas, l'enseignant tente d'abord de mener l'échange en LE, mais à la fin, il répond en LM. Soit pour terminer le plus vite possible cet échange, qui a commencé par un malentendu, soit pour être sûr d'être compris. On peut d'ailleurs se poser la question de savoir si le souci d'être compris justifie l'emploi de la langue maternelle lors de l'explication de problèmes grammaticaux. Or, si en élucidant le sens d'un segment (« métadiscours explicatif »), l'enseignant dispose de plusieurs moyens, comme la définition ou le synonyme, ici, pour clarifier un problème grammatical, il a un choix très restreint, et souvent, il est difficile de ne pas recourir à des termes bien précis qui décrivent la langue. Si c'est le cas, le problème de compréhension surgit immédiatement. L'enseignant veut être sûr que son discours soit compris, alors il alterne les deux codes. Dans l'échange qui suit, c'est le souci d'être compris qui incite l'enseignant à recourir à la langue maternelle :

- (107) E : [...] est-ce que tu peux faire de nouveau deux petites phrases pour voir où est ce complément de lieu ? – tu ne connais pas la maison...
- (108) A1 : je...
- (109) E : oui je suis
- (110) A1 : je là suis né
- (111) E : ...?... je suis né **nie może być jaki zaimek zastępuje do tego okolicznik** ?
non ce n'est pas ça quel pronom remplace ce complément de lieu ?

- (112) A1 : aha j'en
 (113) E : **nie**
 non
 (114) A1 : j'y
 (115) E : j'y 'y' bien sûr.

(20^e mois)

Cet échange montre aussi que le métadiscours descriptif peut prendre des formes qui sont éloignées d'une description classique, comme par exemple celle présentée dans des manuels de grammaire. Ainsi, dans (107), l'enseignant invite l'apprenant à faire deux petites phrases pour voir où est le complément de lieu. On s'aperçoit que cette description, qui risque d'être peu claire pour quelqu'un venu de l'extérieur, est comprise de l'apprenant, ce qui veut dire qu'il s'agit d'une pratique bien ancrée dans les habitudes de la classe. CICUREL (in DABENE *et al.* 1990 : 34), pour décrire cette spécificité du métalangage utilisé en classe, parle d'un « langage para-grammatical » où « la terminologie est simplifiée, les règles sont données de façon parcellaire, imagée ». Voici un autre échange, où l'enseignant simplifie au maximum la description d'un problème grammatical :

- (72) E : demain ? demain ? vous êtes sûrs ?
 (73) E : le lendemain n'est-ce pas ? le lendemain (E écrit au tableau) le lendemain n'oubliez pas + 'demain' au passé c'est 'le lendemain' c'est comme 'hier' au passé c'est ? c'est quoi ?
 (74) A ? : veille
 (75) E : veille / la veille il y a toujours un article : la veille le lendemain [...].

(20^e mois)

On remarque que, malgré cette simplification, l'explication donnée par l'enseignant reste assez précise. De plus, le recours à la LM a été évité. On peut peut-être y voir une certaine évolution du métadiscours descriptif de l'enseignant qui, tout en simplifiant la forme, élimine de plus en plus l'emploi de la LM. Il est cependant trop tôt pour des conclusions plus générales, parce que nous ne sommes pas sûr que cette tendance se maintienne, et que l'enseignant éliminera effectivement le recours à LM qui est toujours observable (voir l'énoncé (111), cité plus haut), alors que les apprenants sont déjà à un stade avancé de leur apprentissage.

2. EVALUER

CICUREL (in DABENE *et al.* 1990 : 28) remarque que, indépendamment de sa volonté, l'enseignant occupe une position qui « l'engage à se prononcer sur l'acceptabilité des productions langagières » des apprenants. L'enseignant ne peut donc pas échapper à l'évaluation; en revanche, il a un choix quant aux formes et

quant à l'objet de la focalisation de son appréciation. DABENE (1984), en parlant des « opérations appréciatives » effectuées par l'enseignant, distingue les « jugements, qui relèvent de la métacommunication, et portent donc sur la correction des énoncés proposés par les apprenants, de ceux qui portent sur le contenu thématique de ces mêmes énoncés ». BANGE (1992) montre de son côté qu'il existe une forte opposition entre une communication exolingue (entre le LN et le LNN) et une communication en classe de langue. Cette dernière, d'après Bange, se caractérise par le fait que « l'objet thématique de la communication n'est plus au centre de l'attention, celle-ci se focalise sur la langue, l'objet thématique de la communication est rejeté à la périphérie [...] » (p. 73).

Dans l'analyse qui suit, on essaiera de voir, notamment à travers les corrections de l'enseignant, sur quoi est focalisée son attention. Plus loin, on verra quel est le rôle de l'évaluation faite par un apprenant et à la fin il sera question de l'indication métalinguistique en tant que forme d'évaluation.

2.1. Correction

La correction est la forme la plus courante de l'appréciation. Elle consiste, pour l'enseignant, à remplacer une production erronée de l'apprenant par un mot adéquat. Souvent, surtout au début de l'apprentissage, les corrections portent sur la prononciation :

(201) A6 : Paris est [ply ~eteresã] que New York

(202) E : [plyz~eteresã] que New York

(8^e mois)

(418) A0 : Jane Britten (prononciation française)

(419) E : Jane Britten (prononciation anglaise) plutôt que [zan brite~]

(5^e mois)

On remarque que ces corrections visent exclusivement la forme des énoncés. Notons que dans l'échange (418-419), l'enseignant corrige la prononciation fautive, en l'opposant à la prononciation adéquate, ce qui est une pratique très rare, d'habitude une prononciation erronée n'étant pas répétée lors de la correction. Dans ce cas, l'enseignant voulait peut-être montrer qu'un nom propre anglais sonne mal lorsqu'il est prononcé à la française.

Dans l'échange ci-dessous, l'apprenant ne répond pas à la correction fournie par l'enseignant, ce qui, en classe, est inhabituel. BANGE (1992 : 71), en se référant à SINCLAIR & COULTHARD (1975), rappelle que « l'évaluation est l'acte (a) qui permet à l'élève de savoir si sa réponse était adéquate et (b) qui crée la base pour continuer ». Si cette observation semble juste, on peut envisager également

une possibilité, où l'élève ne profite pas de l'évaluation offerte par l'enseignant. Dans ce cas, l'interaction risque de se bloquer pour un certain temps :

- (35) A8 : elle va dessiner un para... un parallèle...
 (36) E : parallépipède --
 (37) E : mais lis toute la phrase
 (38) A8 : trois...
 (39) E : trois centimètres sur ?
 (40) A8 : sur deux
 (41) E : sur deux trois sur cinq sur deux

(17^e mois)

Après une pause, l'enseignant reprend l'initiative et invite l'apprenant à se corriger une fois de plus (37). Cette initiative échoue également parce que, pendant que l'apprenant veut avancer (ajouter des informations nouvelles), l'enseignant veut reculer (obtenir une phrase complète). On peut donc remarquer que l'attention de l'apprenant se focalise sur le contenu, et celle de l'enseignant sur la langue. Cependant, ce phénomène n'est pas systématique, et la passage qui suit montre que l'enseignant s'intéresse aussi bien à la langue qu'au contenu :

- (377) E : [...] **Agata** tu peux ? tu peux essayer de présenter ce que tu as écrit ? tu imagines par exemple que l'armoire c'est la Tour Eiffel l'armoire devant c'est la Tour Eiffel alors comment tu vas présenter la Tour Eiffel à nous qui sommes des touristes
 (378) A8 : alors Messieurs Mesdames vous avez...
 (379) E : Mesdames et Messieurs Mesdames et Messieurs toujours Messieurs Dames à la limite
 (380) A8 : vous avez de ... devant vous la Tour Eiffel
 (381) E : uhm
 (382) A8 : je suis sûr que vous la connaissez très bien elle est construite de mille huit-cent-quatre-vingt / quatre-vingt-huit le centenaire
 (383) E : hmm tu peux / oui tu peux dire elle a été construite cent ans après la révolution + ça c'est plus intéressant n'est-ce pas ?
 (384) A8 : cent ans après oui
 (385) E : que dire des dates
 (386) A8 : oui cent...
 (387) E : uhm cent ans après la révolution française
 (388) A8 : elle / elle / sa hauteur c'est trois cent mètres et...
 (389) E : uhm bien + elle a trois cent mètres de haut si tu veux
 (390) A8 : euh plus / tout en plus
 (391) E : et en plus et en plus
 (392) A8 : et en plus elle a une antenne
 (393) E : uhm
 (394) A8 : mais en été elle / elle a cinq centimètres moins
 (395) E : quinze centimètres de moins uhm

(17^e mois)

On voit que le discours de l'apprenant se trouve interrompu constamment par des appréciations de l'enseignant, qui réagit à toute forme qu'il juge inadéquate par rapport à la langue-cible. On remarque que l'attention de l'enseignant peut se focaliser sur la forme, comme dans les énoncés (379) et (391), ou sur le contenu, comme dans (383) et (395). Cependant, en regardant de près les corrections (383) et (395), on remarque qu'elles jouent un double rôle. Dans (395), l'enseignant corrige non seulement le contenu (« quinze centimètres »), mais aussi la langue (« de moins »). Il n'est donc pas tout à fait clair de savoir quels critères l'enseignant a pris en considération lors de la correction. Dans (383), l'enseignant se prononce explicitement sur les raisons pour lesquelles il a corrigé l'énoncé de l'apprenant (« ça c'est plus intéressant n'est-ce pas? »). Il en résulte qu'il ne s'agit pas de la langue, puisqu'un énoncé inadéquat, par rapport à la langue-cible, ne pourrait en aucun cas être considéré comme moins intéressant qu'un énoncé adéquat, mais du contenu communicationnel. Cependant, on observe que, comme dans l'énoncé précédent, la correction porte aussi sur la langue, le présent employé dans l'énoncé de l'apprenant étant remplacé par le passé composé dans celui de l'enseignant. De nouveau, il est difficile de deviner quelle focalisation est la plus forte. Si l'on pouvait le savoir, on saurait également quelles sont les véritables préoccupations de l'enseignant, lorsqu'il se décide à corriger les productions des apprenants.

Le corpus nous fournit de nombreux exemples d'appréciations qui portent exclusivement sur la forme linguistique. Par contre, on en trouve très peu qui portent exclusivement sur le contenu. Comme nous l'avons vu dans l'échange rapporté ci-dessus, lorsque la focalisation touche le contenu, elle concerne en même temps la langue, et *vice versa*. En voici deux autres exemples :

(104) E : **Alinka** toi ?

(105) A2 : je vais acheter le cadeau

(106) E : un cadeau toi aussi

(5^e mois)

(95) A10 : je crois que c'est une moderne téléviseur

(96) E : un téléviseur moderne + oui pourquoi pas

(17^e mois)

Dans ces deux exemples, on retrouve le même schéma : d'abord l'enseignant corrige le segment erroné, en remplaçant celui-ci par le segment adéquat (« un cadeau » dans le (106) et « un téléviseur moderne » dans le (96)), et ensuite ajoute une appréciation portant sur le contenu. Notons que dans le premier échange, cette appréciation, se référant à un autre énoncé produit avant par un autre apprenant, est nettement plus implicite que dans le second.

L'exemple suivant montre que la focalisation peut être modifiée au cours d'un bref échange :

- (114) E : [...] écoutez elle présente
 (115) A10 : forme ronde dimensions plutôt grands
 (116) E : écoutez
 (117) A10 : matière peau
 (118) E : peau ? + c'est-à-dire cuir cuir cuir comme ça (E montre son sac) comme cela ?
 (119) A10 : non
 (120) E : non ? [pe-E-a-y] ? ça c'est cuir + ah non tu dis... bon peau d'accord peau c'est pas travaillé
 (17^e mois)

Dans l'énoncé (118), l'enseignant répète un segment pour indiquer qu'il est erroné. La correction qui vient après porte donc sur la forme linguistique que l'enseignant juge inadéquate. La forme « correcte » est proposée, mais elle rencontre le refus de l'apprenant. Après ce refus, la focalisation, qui était orientée vers la forme, commence à glisser discrètement vers le contenu. La marque visible de ce changement est la forme « d'accord », par laquelle l'enseignant n'exprime pas une approbation à propos d'une forme linguistique, mais son opinion vis-à-vis du problème apparu dans l'échange.

En parlant de l'évaluation, on peut se poser la question de savoir si cette activité didactique est réservée à l'enseignant seul, ou bien si elle peut se trouver déléguée à un apprenant ou à tout le groupe. Le corpus ne fournit aucun exemple où l'on verrait l'enseignant demander à un apprenant de corriger les productions d'un autre apprenant. L'enseignant peut s'adresser à tout le groupe-classe, en lui demandant de corriger l'énoncé erroné d'un des apprenants, mais il faut préciser que, dans le corpus, on en trouve deux exemples, ce qui montre que la fonction de correcteur appartient presque exclusivement à l'enseignant :

- (24) E : la suivante **Marcin**
 (25) A4 : est-ce que tu vas [lev... lev...] lever
 (26) E : te lever tôt demain
 (27) A4 : non je ne vais pas lever tôt demain
 (28) E : je ne vais pas + + me lever me lever tôt demain
 (29) E : corrigez s'il y a des fautes
 (5^e mois)

- (342) E (à A10 qui note au tableau): combats combats [ce o em - be a a be a] c'est pas [be e a] mais [be a - be a be] c'est ça [a te es] gagnés gagnés [ge en e es] pas [e] à la fin [es] c'est un adjectif
 (343) A0 : **zamiast r s** (bas)
 au lieu de r il faut un s
 (344) E : allez corrigez
 (répliques inaudibles en LM de plusieurs élèves)

[...]

(361) A0 : **a dlaczego s na końcu?***et pourquoi un s à la fin?*(362) E : je ne sais pas + justement + de Québec vas-y Québec comme ça [ke bek - ky y e ke bek]
voilà(363) A0 : **s na końcu** (bas)*un s à la fin*

(364) E (à A10 au tableau): champion combien de champions il y a?

(365) A10 :un [pjã]

(366) A0 : un champion (bas)

(367) A+A+A : **bez s***sans s*(8^e mois)

Dans le premier échange, l'enseignant corrige d'abord lui-même l'énoncé erroné de l'apprenant, pour ensuite demander à tout le groupe de corriger si nécessaire (précisons que les apprenants sont en train de présenter leurs devoirs faits à la maison). Cette demande n'entraîne cependant aucune conséquence, parce que toutes les fautes qui apparaissent par la suite sont corrigées par l'enseignant. Cela montre que les apprenants n'ont pas du tout l'habitude de jouer le rôle de correcteur. Aussi, la sollicitation qui leur est adressée reste-t-elle sans effet. On ne peut pas exclure que les apprenants considèrent cette sollicitation comme une sorte de mise en garde, du genre : « faites attention à ce que d'autres collègues sont en train de présenter », et non comme une véritable invitation à corriger les fautes des autres.

Dans le second échange, la situation est différente : un apprenant est en train de noter des mots au tableau, et un autre apprenant le corrige, en indiquant où se trouve la faute. A ce moment-là, il y a intervention de l'enseignant qui invite tout le groupe à participer à la correction. Le résultat de cette invitation est tel que, plusieurs apprenants prenant la parole en même temps, la correction est totalement inaudible. On remarque seulement que la langue employée est la langue maternelle. Cela confirme la règle selon laquelle les apprenants, lorsqu'ils ne sont pas désignés nommément par l'enseignant, recourent systématiquement à la LM (voir aussi l'énoncé (367), cité ci-dessus). Quant à l'apprenant (A0), qui a relancé la correction, on voit qu'il utilise également la LM, et cela chaque fois qu'il produit des énoncés métalinguistiques. Ainsi, on remarque la différence entre, d'un côté, les énoncés (343), (361) et (363) et de l'autre l'énoncé (366). On note aussi que les énoncés (343), (363) et (366) sont prononcés à voix basse, ce qui est dû peut-être au fait que l'apprenant se met en position de « donateur didactique », comme le dit CUREL (1993 : 101), et ne voulant pas offenser son collègue, emploie des stratégies de « figuration », comme celle de parler sur un ton bas.

La fin de l'échange, que l'on cite ci-dessous, montre que c'est finalement l'enseignant qui corrige en dernier la faute :

- (368) E (à A10): pourquoi **Ola** ?
 (369) A0 (à A10) : un champion
 (370) E : Paul ils sont combien ? + c'est combien de personnes Paul ?
 (371) A10 : une
 (372) E : une personne + et Nick c'est combien de personnes ?
 (373) A10 : une
 (374) E : une aussi alors pourquoi s ? c'est / c'est singulier merci

(8^e mois)

Comme on vient de le voir, la correction par les apprenants est une variante d'évaluation rare et relativement inefficace. Cela est probablement lié au fait que ces derniers n'ont pas l'habitude de prendre la parole lorsqu'ils ne sont pas sollicités un par un par l'enseignant. Or, au moment où celui-ci appelle tout le groupe à corriger les productions d'un de ses membres, le résultat ne peut être que négatif. On a vu par ailleurs, dans le dernier échange, que seule la correction de l'enseignant était efficace, ce qui peut vouloir dire que l'apprenant, ayant fait une faute, n'attend pas l'intervention du reste du groupe pour être corrigé. Il exprimerait donc un rejet ou au moins une méfiance par rapport à la parole qui ne vient pas de l'enseignant. On pourrait y voir une marque des conditions de production spécifiques, où l'interaction est fortement dépendante de l'initiative de l'enseignant.

2.2. Indication métalinguistique

L'indication métalinguistique comme forme d'appréciation n'est pas fréquente chez l'enseignant :

- (47) A8 : je [pens] qu'il [fe] se coucher tôt
 (48) E : je pense je pense qu'il faut...
 (49) A8 : il faut se coucher tôt
 (50) E : se coucher tôt
 (51) E : uhmm d'accord mais il fallait employer le futur proche donc je vais me coucher tôt
 (68) E : [...] qu'est-ce que tu vas faire ?
 (69) A6 : je vais à la maison
 (70) E : **ale to miało być w czasie przyszłym**
mais cela devait être au futur
 (71) E : je vais rentrer...
 (72) A6 : je vais rentrer...
 (73) E : je vais rentrer à la maison
 (79) E : Marcin c'est bon ?
 (80) A4 : je vais à la maison

- (81) E : **w czasie przyszłym**
au futur
 (82) A4 : je vais + rentrer ?
 (83) E : je vais rentrer chez moi

(5^e mois)

On remarque que l'évaluation sous forme d'une indication métalinguistique peut être réalisée aussi bien en LE qu'en LM. Le choix de la langue peut dans ce cas jouer un rôle puisque, comme on l'a déjà vu, les apprenants ne possèdent pratiquement pas de vocabulaire métalinguistique. Aussi une appréciation en LE risque-t-elle de ne pas être comprise. Le déroulement de l'échange (47-51) ne nous permet pas de vérifier si l'apprenant (A8) a compris l'évaluation ou pas, parce que celle-ci est produite par l'enseignant non pour obtenir une réponse adéquate, mais pour clore l'échange. En ce qui concerne les deux autres échanges, on voit que l'appréciation (en LM) de l'enseignant amène les apprenants à produire des énoncés plus ou moins adéquats. On remarque aussi, dans les trois échanges, que l'enseignant a l'habitude de terminer les énoncés que les apprenants sont en train de corriger. Il semble que c'est une forme de pression sur les apprenants pour que ceux-ci produisent leurs énoncés le plus vite possible, le rythme des leçons étant très dynamique⁴. Notons enfin que, contrairement à son usage habituel, la forme « d'accord » (51) est employée par l'enseignant comme une marque d'approbation à l'égard d'une forme et non à l'égard d'un contenu.

3. FAIRE PRODUIRE

Comme le remarque à juste titre CICUREL (in DABENE *et al.* 1990 : 23), un enseignant de langue n'est pas un simple descripteur de l'objet à enseigner, mais surtout celui qui doit générer la parole orale et écrite. Pour remplir cette tâche, il a recours la sollicitation qui prend le plus souvent la forme de questionnement. Ce qui est donc frappant, lors de l'observation d'une leçon de langue, c'est un nombre très élevé de questions posées aux apprenants par l'enseignant. Ce sont ces questions que l'on essayera d'approcher dans cette partie de l'analyse.

Ailleurs (*cf.* PIOTROWSKI 1997 : 71), nous avons remarqué que les questions du type 'qu'est-ce que c'est?', posées par l'enseignant, généraient systématiquement des réponses en langue maternelle. S'il en est ainsi, il faut peut-être voir quelles sont les attentes de l'enseignant, lorsqu'il pose une question de ce type, et

⁴ Il arrive à l'enseignant de s'adresser à un apprenant comme dans l'énoncé suivant :
 (253) E : ça y est Marcin ? allez dépêche-toi (8^e mois).

notamment s'il s'attend à des réponses en LE ou en LM. Regardons de plus près cet échange :

- (518) E : vous connaissez 'ouvrier' ?
(bruits)
- (519) E : **Magda** 'ouvrier' + c'est qui ?
- (520) E : c'est quelqu'un qui travaille dans une entreprise c'est quelqu'un de très simple
- (521) A0 : **robotnik** (très bas)
un ouvrier
- (522) E : comment ?
- (523) A? : **malarz** ?
un peintre ?
- (524) A0 : non non non
- (525) E : non il y en a beaucoup plus que...
- (526) A? : **nie wiem czy to nie jest...?...**
je ne sais pas si ce n'est pas...?...
- (527) E : **robotnik**
un ouvrier

(5^e mois)

Après avoir posé la question à tout le groupe-classe, l'enseignant, voyant qu' aucune réponse n'est donnée, décide de s'adresser à une apprenante (précisons qu' il s'agit de l'élève considérée comme la meilleure dans le groupe). Lorsque cette dernière ne répond pas non plus (il semble que l'enseignant, dans le (519), attende la réponse après une brève pause), il fait une glose métalinguistique qui clarifie partiellement le sens du mot. La suite de l'échange montre que la réponse adéquate est fournie, mais sous forme d'un équivalent en LM. On peut en fait se demander quelle autre réponse l'apprenante aurait pu donner, après la glose de l'enseignant. Un synonyme, une autre glose ? La tâche aurait été complexe, dépassant la compétence linguistique d'un apprenant débutant, même très bon. Il n'est pas exclu non plus que, comme on a essayé de l'expliquer au chapitre précédent, l'apprenante, en traduisant le mot dans sa langue maternelle, voulait être plus précise. Indépendamment des raisons pour lesquelles l'apprenante a recouru à la LM, l'enseignant (qui n'a pas entendu l'énoncé (521)), en fournissant à la fin la traduction, dévoile ses attentes quant à la forme de la réponse.

Dans l'échange qui suit, l'enseignant pose la question à tout le groupe :

- (339) E : vingt-huit combats gagnés vingt-huit combats gagnés qu'est-ce que c'est 'combats gagnés' ?
- (340) A+A+A : **wygrane walki**
combats gagnés
- (341) E : **wygrane walki** vingt-huit combats gagnés

(8^e mois)

On remarque que l'enseignant est satisfait de la réponse obtenue : la répétition de l'énoncé (340) signifie que celui-ci est juste, et elle marque implicitement la fin de l'échange.

On observe une situation analogue dans le passage suivant, où l'enseignant répète deux énoncés, sur trois qui sont produits par l'apprenante, et le déroulement de l'échange, qui ressemble à une devinette, montre qu'il est satisfait des réponses obtenues :

(462) E : [...] c'est quoi l'armoire ?

(463) A0 : **szafa**

armoire

(464) E : et le / le frigo ?

(465) A0 : **lodówka**

frigo

(466) E : **lodówka**

(467) E : lourd lourde ?

(468) A0 : **ciężki**

lourd

(469) E : **ciężki**

(8^e mois)

Dans l'énoncé qui précède la question, l'enseignant nomme et en même temps définit d'une manière très précise l'objet à propos duquel il sollicite l'apprenant. Lorsque celui-ci prend la parole, tous les éléments sont déjà donnés; il n'a ni à gloser, ni à définir, ni à chercher un synonyme. Il ne lui reste qu'à donner l'équivalent en LM :

(353) E : [...] ils assemblent dix-huit mille pièces et fixent deux-cent-cinquante millions de de rivets un rivet c'est un petit détail qui relie deux éléments deux pièces à chaque fois ils ont mis un rivet pour que la construction tienne et...

(354) E : **Hubert** comment ça s'appelle un petit élément en métal aussi qui relie deux éléments deux pièces en métal

(355) A6 : **śruba** (très bas)

un vis

(356) E : comment ?

(357) A6 : **śruba**

(358) E : **śruba śruba nit** pour... bon

un vis un vis un rivet

(17^e mois)

On assiste donc à une vérification spécifique de la compréhension, qui consiste, pour l'enseignant, à faire produire un énoncé en LM.

Les exemples cités ci-dessus ont montré que les réponses que l'enseignant attend de ses apprenants ne doivent pas être obligatoirement produites en LE. Au

contraire, on a remarqué qu'après un certain type de questions posées par l'enseignant, les réponses attendues sont justement celles en LM. Cependant, cela ne constitue pas une règle, et nous citons plus bas deux passages qui montrent la préoccupation de l'enseignant de faire produire en LE.

Dans le premier passage, l'enseignant demande explicitement au groupe-classe de reformuler la réponse en LE :

- (319) E : alors voyons un peu la Tour Eiffel qu'est-ce qu'on dit c'est un des monuments le plus universellement connus – universellement connu autrement dit ?
- (320) A? : **znany wszystkim**
connu de tous
- (321) E : en français ? autrement dit ? universellement connu ?
- (322) A? : c'est un monument qui / à qui beaucoup de personnes ...
- (323) E : oui qui sont ...
(réponse inaudible d'un apprenant)
- (324) E : beaucoup de personnes et de pays du monde entier n'est-ce pas ? tous les pays universellement c'est-à-dire tout le monde sait quand on dit la Tour Eiffel on sait tout de suite [...]
(17^e mois)

La tentative de l'enseignant (321) d'obtenir une réponse adéquate échoue, et il est obligé de donner lui-même la clarification du segment, dont un des apprenants a fourni auparavant la traduction en LM. Notons cependant qu'un des apprenants a été proche de donner la réponse adéquate (322), ce qui signifie peut-être que les élèves commencent à avoir l'habitude d'expliquer le sens des mots non seulement en LM mais aussi en LE. Dans le passage suivant, ces tentatives sont encore plus manifestes, mais il convient de signaler que la conduite de l'enseignant incite véritablement l'apprenant à s'exprimer en LE :

- (255) E : qu'est-ce que c'est qu'une vente aux enchères ? + une vente aux enchères + est-ce que tu saurais expliquer ce que c'est ? comment dire comment dire ? comment expliquer ?
- (256) A6 : hm
- (257) E : il y a qui ?
- (258) A6 : il y a un monsieur
- (259) E : uhm
- (260) A6 : et + il y a un personne qui peut acheter ces ces livres + il ...
- (261) E : oui il y a des personnes qui voudraient acheter oui des livres et quoi encore ?
- (262) A6 : ... ? ...
- (263) A5 : choses anciennes
- (264) E : des choses anciennes n'est-ce pas ?
(17^e mois)

Comme dans l'exemple précédent, l'explication de l'élève n'est pas précise (260), mais avec l'aide d'un autre apprenant (263), ils réussissent à satisfaire à la sollicitation de l'enseignant. Comme nous venons de le signaler, à propos de l'échange (319-324), une conduite plus incitative, chez l'enseignant, à faire expli-

quer en langue étrangère d'une part, et les premières tentatives des apprenants dans cette direction d'autre part, marquent peut-être une nouvelle étape (les deux derniers exemples viennent du 17ème mois de l'apprentissage) dans l'enseignement / apprentissage, où la L1 cédera de plus en plus la place à la L2.

CONCLUSION

Il ressort de cette brève étude que le discours didactique est un discours essentiellement bilingue. Nous avons pu voir que l'enseignant, qui employait plusieurs stratégies pour expliquer le sens de segments en LE, recourait systématiquement à la LM. Cela pourrait signifier que l'emploi de cette langue n'est qu'une stratégie parmi d'autres, dont l'enseignant a l'habitude de se servir. Nous avons vu aussi que les apprenants posaient très peu de questions en général et encore moins en LE. Il semble que le vocabulaire métalinguistique appartienne exclusivement à l'enseignant et non aux apprenants. Ce vocabulaire étant une composante relativement importante des stratégies de communication, particulièrement en classe de langue, on peut être surpris que l'enseignant n'en ait pas fourni des éléments aux apprenants qui se trouvent ainsi privés d'un moyen pouvant rendre leur découverte de la LE plus efficace et plus autonome.

BIBLIOGRAPHIE

- BANGE P. (1992) : A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles), in : « Acquisition et Interaction en Langue Etrangère » 1992 nr 1 s. 53-85.
- BESSE H. & PORQUIER R. (1991) : Grammaires et didactique des langues, Paris : Crédif-Hatier.
- BOGAARDS P. (1991) : Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères, Paris : Crédif-Hatier.
- CICUREL F. (1993) : Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues, in : « Les Carnets de Cediscor » 2, pp. 93-104.
- DABENE L. (1984) : Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère, in : « Etudes de Linguistique Appliquée » 55, pp. 40-45.
- DABENE L. *et al.* (1990) : Variations et rituels en classe de langue. Paris : Crédif-Hatier 1990.
- PIOTROWSKI S. (1997) : Le bilinguisme en classe de langue in : « Roczniki Humanistyczne » 45, z. 5, pp. 51-75.
- SINCLAIR A. & COULTHARD R. M. (1975) : Towards an analysis of discourse. Oxford : Oxford University Press.

NAUCZANIE I METADYSKURS DYDAKTYCZNY NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO

Streszczenie

Artykuł opiera się na korpusie (nagrania audio) zebranych w klasie języka obcego na poziomie szkoły średniej. Poprzez analizę metadyskursu dydaktycznego opisuje on podstawowe zadania (generowanie wypowiedzi w języku obcym ze strony uczniów, wyjaśnianie nieznanych elementów języka obcego, ewaluacja), jakie podejmuje nauczyciel w procesie nauczania języka obcego w środowisku instytucjonalnym.

Streścił Sebastian Piotrowski

Słowa kluczowe: metadyskurs, ewaluacja, produkcja w języku obcym, strategie.

Mots clefs: métadiscours, évaluation, production en langue étrangère, stratégies.

Key words: metadiscourse, evaluation, production in foreign language, strategies.